

BEATRIZ BITTENCOURT COLLERE HANFF

**A REPROVAÇÃO E A INTERRUPÇÃO ESCOLAR NAS QUINTAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
O DIFÍCIL PERCURSO PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS**

**FLORIANÓPOLIS – SC
2007**

BEATRIZ BITTENCOURT COLLERE HANFF

**A REPROVAÇÃO E A INTERRUPÇÃO ESCOLAR NAS QUINTAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL:
O DIFÍCIL PERCURSO PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS**

**Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade
Federal de Santa Catarina para obtenção do título de
Doutorado em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Nadir Zago.

**FLORIANÓPOLIS – SC
2007**

H238r Hanff, Beatriz Bittencourt Collere

A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental : o difícil percurso para a continuidade dos estudos / Beatriz Bittencourt Collere Hanff; orientadora Nadir Zago. – Florianópolis, 2007. 250f. : il. ; grafs. , tabs.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

Inclui bibliografia

1. Fracasso escolar – Avaliação. 2. Análise de interação na educação. 3. Ensino fundamental – Florianópolis (SC) – Aspectos sociais. 4. Reprovação escolar. I. Zago, Nadir. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU:37

Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“REPROVAÇÃO E INTERRUPÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS DAS QUINTAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL: O DIFÍCIL PERCURSO PARA CONTINUIDADE DOS ESTUDOS”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 26/03/2007

Dra. Nadir Zago (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio (Secretaria Estadual de Educação/SP-Examinadora)

Dra. Léa Pinheiro Paixão (UFF/RJ-Examinadora)

Dra. Olinda Evangelista (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Terezinha Maria Cardoso (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Gladys Mary Teive Auras (UDESC/SC-Suplente)

Dra. Vânia Beatriz Monteiro da Silva (CED/UFSC-Suplente)

Prof.^a Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

BEATRIZ COLLERE BITTENCOURT HANFF

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2007

DEDICATÓRIA

A meus pais, um operário e uma dona de casa, que não conseguiram avançar da primeira série do ginásio (quinta do Ensino Fundamental) e contrariando os prognósticos deterministas conseguiram, com muito esforço, possibilitar acesso ao Ensino Superior aos três filhos.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido concluído sem a colaboração de muitas pessoas: os alunos que prestativamente participaram com seus depoimentos; equipes pedagógicas das escolas que disponibilizaram documentos, informações e tempo; a orientadora pela dedicação, paciência e insistência nos percursos; aos amigos; colegas de trabalho. Aos familiares pela compreensão e ajuda.

RESUMO

Este estudo teve a intenção de compreender as relações que os alunos que vivenciaram situações de reprovação e interrupção escolar desenvolveram com a escola, e a forma como percebem a realidade escolar. Para compreender essas relações foi importante considerar as dimensões Macro, Meso e Micro nos quais tais processos se produziram e reproduziram. A escolha desse objeto de estudo impôs a necessidade de buscar informações que permitissem a articulação entre as pesquisas quantitativas e as qualitativas. Essa busca possibilitou o surgimento de pistas e a ampliação do foco de análise para entendimento das situações escolares vividas pelos alunos. A crítica às estatísticas, em nível nacional e local, e os limites impostos por esses dados impuseram um trabalho de garimpagem nos relatórios produzidos nas escolas e o deslocamento do olhar para outras informações singulares. Assim, procurou-se analisar projetos, ações educativas, e as formas de organização das redes de ensino e da avaliação do rendimento escolar, especificamente nas onze escolas estaduais e municipais selecionadas para o estudo, em Florianópolis. Foram escolhidas escolas que apresentavam indicadores de reprovação e interrupção escolar acima das médias estaduais e municipais. Como foco principal foram reconstruídas histórias escolares de treze alunos que vivenciaram situações múltiplas de reprovação e de interrupção escolar nas quintas series do Ensino Fundamental, no sentido de entender como configurações familiares e social semelhantes engendravam níveis de adaptação escolar tão diferentes. Tratou-se, da construção de Perfis de Configurações Social baseados na constatação de que a reprovação e a interrupção escolar não tinham causa única, e que além de ocorrerem em razão de uma multiplicidade e conjugação de fatores, também dependiam do tipo de relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e as inter-relações entre família-escola-trabalho. Para elaboração dos perfis tomou-se como ponto de partida a metodologia desenvolvida por Lahire ao utilizar a antropologia da interdependência, a sociologia que pensa as relações sociais sem determinismos imobilizantes e por considerar tanto as singularidades como as generalidades como partes de uma rede de relações de interdependência humana (LAHIRE, 1997, p. 40). O estudo permitiu concluir que as situações de reprovação e interrupção escolar são consequência da combinação de uma multiplicidade de fatores. Esse entrelaçamento de situações sinalizou condições mais ou menos favoráveis as relações escolares que esses estudantes vinham desenvolvendo e as possibilidades de continuidade dos estudos. Também, estabeleceu forte correlação entre a reprovação e a interrupção escolar, tornando ainda mais irregular as trajetórias escolares desses alunos.

Palavras-Chave: Reprovação escolar, Interrupção escolar, Fracasso escolar.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores de reprovação escolar nas 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais e municipais em Santa Catarina 2000-2002	245
Tabela 2 - Indicadores de reprovação escolar nas 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais e municipais em Florianópolis 1997-2002	245
Tabela 3 - Números relativos e absolutos das reprovações nas quintas séries em escolas municipais de Florianópolis 1997-2002	246
Tabela 4 – Números relativos e absolutos da reprovação nas quintas séries em escolas estaduais do município de Florianópolis 1997-2002	246
Tabela 5 – Números relativos e absolutos da interrupção escolar nas primeiras e quintas séries do Ensino Fundamental em Santa Catarina e no Município de Florianópolis 1997-2002	247
Tabela 6 - Perfil da interrupção escolar em escolas estaduais e municipais do Município de Florianópolis 1997-2002	247
Tabela 7 - Reprovações escolares nas quintas séries em escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 1997 –2002 (em percentuais)	84
Tabela 8 - Situação em 2004 de alunos reprovados na quinta série em escolas estaduais e municipais 2000 a 2003	248
Tabela 9 - Períodos de expedição de transferência da Escola 6M no Município de Florianópolis 2000-2002	249
Tabela 10 - Número de alunos que interromperam seus estudos na quinta série nas escolas estaduais em Florianópolis – 2000-2004	106
Tabela 11 - Número de alunos que interromperam seus estudos na quinta série nas escolas municipais em Florianópolis – 2000-2004	107
Tabela 12 - Índice das reprovações de alunos recebidos por transferência na Escola municipal 6M em Florianópolis – 2002	111
Tabela 13–Indicadores das reprovações por disciplina nas quintas séries das escolas municipais 1M/2M/5M/6M em Florianópolis – 2000-2003	88
Tabela 14 - Número de reprovações dos alunos nas quintas séries de escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 2000-2003	92
Tabela 15 – Escolas estaduais e municipais com índice de reprovação escolar superior aos índices médios nas quintas séries do Ensino Fundamental em Florianópolis	26

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Índices comparativos das reprovações escolares entre escolas estaduais e municipais de ensino em Santa Catarina – 2000-2002	81
Gráfico 2 - Índices comparativos das reprovações escolares entre as escolas estaduais e municipais de ensino em Florianópolis – 1997-2002	82
Gráfico 3 – Perfil da interrupção escolar nas primeiras e quintas séries nas escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 1997-2002	97
Gráfico 4 - Perfil das reprovações escolares nas 5ª séries em escolas estaduais em Florianópolis – 1997-2002	83
Gráfico 5 - Perfil das reprovações nas 5ª séries em escolas municipais em Florianópolis – 1997 – 2002	83
Gráfico 6 – Perfil da interrupção escolar nas 5ª séries nas escolas estaduais em Florianópolis – 1997 – 2002	98
Gráfico 7 – Perfil de interrupção escolar nas 5ª séries nas escolas municipais em Florianópolis – 1997 - 2002	99
Gráfico 8 - Situação em 2004 dos alunos reprovados nas quintas séries nas escolas estaduais em Florianópolis – 2000 - 2004.	101
Gráfico 9 - Situação em 2004 de alunos reprovados nas quintas séries nas escolas municipais em Florianópolis – 2000 – 2004.	102
Gráfico 10- Número de alunos transferidos e que interromperam seus estudos nas quintas séries nas escolas estaduais em Florianópolis	104
Gráfico 11 - Número de alunos transferidos e que interromperam seus estudos nas quintas séries nas escolas municipais em Florianópolis – 2000-2004	105
Gráfico 12 - Movimentação de alunos por meio das transferências expedidas e recebidas na Escola municipal 6M em Florianópolis – 2000-2002	108
Gráfico 13 - Número de reprovações em alunos aceitos por transferência na Escola municipal 6M em Florianópolis– 2002	110

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Classificação por série – Brasil - 2001-2002	79
Quadro II – Alunos com duas reprovações na quinta série, por disciplina na Escola municipal 2M em Florianópolis – 2000 – 2001	93
Quadro III – Alunos com três reprovações na quinta série, por disciplina, na Escola municipal 3M em Florianópolis- 2001 – 2003	95
Quadro IV - Situação escolar dos alunos no momento da realização das entrevistas -2005	114
Quadro V - Características individuais e escolares dos entrevistados	115
Quadro VI - Características das famílias dos entrevistados	118
VII – Quadro de Configurações Sociais e Escolares	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 - A BUSCA DE INDÍCIOS PARA O ESTUDO DAS REPROVAÇÕES, REPETÊNCIAS E INTERRUPTÕES ESCOLARES	36
1.1. Os processos de democratização do ensino: diretrizes e limites	36
1.2. Os processos de organização escolar e avaliação do rendimento em escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental em Florianópolis	46
1.2.1. Avaliação do rendimento escolar	53
1.2.2. Regulamentações da avaliação do rendimento escolar nas escolas municipais em Florianópolis	54
1.2.3. Regulamentações da avaliação do rendimento escolar nas escolas estaduais em Florianópolis	60
1.2.4. Os Conselhos de Classe	65
1.3. Reprovação, Repetência e Interrupção escolar.	67
2 - A ABORDAGEM QUANTITATIVA NO ESTUDO DAS REPROVAÇÕES E INTERRUPTÕES ESCOLARES	78
2.1. Os números da reprovação escolar: quando a média oculta a realidade	78
2.2. Buscando indícios nos dados estatísticos produzidos pelas escolas: nada era o que parecia ser	84
2.2.1. O peso das disciplinas escolares na reprovação escolar	86
2.2.2. Os multirrepetentes e as dificuldades de permanência nas escolas	91
2.2.3. Os caminhos da interrupção escolar	96
2.2.4. Outros indícios nos registros escolares	108
3 - HISTÓRIAS DE ALUNOS ENVOLVIDOS EM SITUAÇÕES DE REPROVAÇÃO E INTERRUPTÃO ESCOLAR.	112

3.1. Caracterização dos entrevistados e de suas famílias	112
3.2. Os Perfis de Configurações Escolares: uma aproximação dos casos singulares	120
3.2.1. Agrupamento 1: Uma relação de distância com a escola – situações anunciadas	120
3.2.2. Agrupamento 2: Uma relação escolar instável	141
3.2.3. Agrupamento 3: As possibilidades de continuidade escolar	173
4- AS DIFERENTES DIMENSÕES DAS REPROVAÇÕES E INTERRUPÇÕES ESCOLARES	189
4.1. Os princípios articuladores nos perfis de configurações escolares: para além das singularidades	189
4.1.1. O contexto das reprovações, interrupções e retornos à escola.	189
4.2. Os condicionantes das situações de reprovação, interrupção e retorno à escola na percepção dos alunos: explicações e reações às situações limites.	198
4.2.1. A transição das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental: a especificidade das quintas séries.	198
4.2.2. O sentido da escola (ou a falta de)	204
4.2.3. As relações com os conhecimentos escolares: dificuldades acumuladas nas séries anteriores ou específicas da quinta série	206
4.2.4. A avaliação do rendimento escolar: padrões e critérios de aprovação	216
4.2.5. As mudanças de cidade e de escola: as dificuldades nos processos de adaptação	224
4.2.6. Relações de proximidade com o trabalho e com outras modalidades de ensino: o distanciamento da escolaridade regular	227
CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	245

INTRODUÇÃO

Historicamente a democratização do ensino no Brasil se fez pelo avanço das idéias burguesas por uma ordem social e política que foi sendo estruturada com base nas elites econômicas e nos diversos movimentos de luta desenvolvidos pela sociedade organizada com vistas à expansão da escolaridade, à responsabilidade do Estado e à gratuidade. Entretanto, os avanços na ampliação das oportunidades escolares, principalmente dos sujeitos oriundos dos meios populares, foram sendo dificultados tanto no acesso como na permanência.

Para Ferraro (2004a), a década de 1990, particularmente o Governo Fernando Henrique Cardoso defendeu a tese de que a universalização do ensino no Brasil havia sido efetivada, referendada por estudos de pesquisadores como Fletcher e Ribeiro. Além de se contrapor à tese apresentada, Ferraro aponta a qualidade dos registros escolares como fator que ajudou a camuflar as informações sobre o alcance da escolaridade. Considerava que

a universalização do acesso à escola era apenas a condição necessária, mas não suficiente para assegurar o direito à educação. A solução do problema da exclusão escolar passa necessariamente pela transformação da escola, pela superação da lógica da exclusão. (FERRARO, 2004a, p. 63).

Para esse autor, no que tange à democratização, não basta considerar a abertura de vagas de acesso, é necessário analisar as condições de permanência, qualificação e continuidade escolar.

Ferraro (2002, 2004a), ao contrapor-se à divulgação da idéia de universalização do Ensino Fundamental, instituiu duas categorias fundamentais para o entendimento das relações escolares: a *exclusão na escola e da escola*. Para ele, os *excluídos na escola* são alunos que, devido a reprovações e interrupções escolares, apresentam defasagem na série esperada em relação à sua idade cronológica. Aqueles que interrompem seus estudos e não mais retornam são os *excluídos da escola*.

Contraditoriamente, a década de 1990 se fundou, de um lado, no alargamento das idéias sobre os processos de ensino e aprendizagem, currículo, conhecimento, avaliação, gênero, diversidade, produzindo inúmeros avanços pedagógicos que

refletiram sobre as formas de organização escolar, as relações com o conhecimento e os processos inclusivos. De outro, a educação passou a ser vista como custo e, portanto passível de medidas políticas de otimização dos recursos financeiros. Nessa lógica a reprovação e a repetência escolar foram consideradas geradoras de gastos e um peso desnecessário aos sistemas de ensino.

Projetos foram implantados no sentido de conter a reprovação escolar e melhorar os indicadores escolares. Constituiu-se em projetos nacionais, regionais e locais, de iniciativa de órgãos públicos e fundações, em diferentes instâncias administrativas que, na maioria dos casos, respondiam a pressões de cunho político e econômico. Baseados em políticas compensatórias conseguiram apenas maquiar pelo período de implantação o número de reprovações. Apesar dessas experiências, nos últimos dez anos, as primeiras e quintas séries continuaram a apresentar o maior número de reprovações e interrupções escolares. Na região sul do Brasil a quinta série se destacou, desde 2000, nas duas situações.

Mesmo nos períodos de maior democratização da escola, a reprovação e a interrupção escolar continuaram sendo uma constante nas relações desenvolvidas dentro dos sistemas de ensino, reflexo da permanência de formas excludentes, em que qualidade e seletividade ganharam significados semelhantes. A democratização de acesso ao saber escolar ficou restrita à disponibilidade de vagas para o Ensino Fundamental e as relações de *exclusão na e da escola* não conseguiram ser superadas em função das contradições e de um processo de naturalização das relações escolares.

O interesse em estudar os processos de reprovação e interrupção escolar foi resultado da inserção de muitos anos no cotidiano de escolas públicas estaduais e municipais em Santa Catarina e em outros estados pelos quais havia transitado. Questionava-se a perpetuação dessas situações, apesar dos avanços sobre currículo escolar e as idéias disseminadas sobre a produção do conhecimento. Levantamentos estatísticos, realizados em escolas estaduais, desvelaram parte da problemática da reprovação. Foi necessário explorar outras informações e olhar de modo mais aprofundado a forma de organização dos dados escolares, a variedade das relações desenvolvidas no cotidiano escolar dos sujeitos que reprovaram ou interromperam seus estudos. Repensar os resultados das pesquisas e das intervenções realizadas nas escolas contribuiu para a organização de questões que se constituíram na

problemática a ser investigada com maior profundidade no âmbito do curso de doutorado.

Como, num contexto de expansão das vagas, de implantação de políticas de universalização do Ensino Fundamental, o número de reprovações e interrupções cresceu de forma mais significativa do que a ampliação das vagas de acesso? Quais os impactos dessas situações na vida escolar e cotidiana desses estudantes?

Para responder essas questões dois eixos nortearam as leituras neste trabalho. A busca de elementos históricos e políticos que pudessem explicitar os processos de democratização do Ensino Fundamental e as relações com a reprovação e interrupção escolar; e a compreensão a respeito das relações estabelecidas pelos alunos com a escola, mais especificamente, com os resultados escolares aproximando com outros elementos teórico-metodológicos que pudessem auxiliar nessa compreensão.

Os trabalhos de Sodré (1973), Ribeiro (1991,1993), Ghiraldelli (1986), Horta (1998), Carvalho (1998), Shiroma et al (2000), Silva e Hasenbalg (2000), Cunha (2001), Coutinho (2002) e Valle (2003, 2004), parte do primeiro eixo, foram importantes para analisar o contexto de desenvolvimento das políticas de expansão da escolaridade no Brasil, especificamente os que se referiam ao ensino destinado às classes populares. Com base nesses estudos constatou-se que a democratização da educação foi impulsionada por movimentos sociais de luta pelo acesso à educação e pela responsabilização do Estado como provedor de políticas educacionais. A forma de ampliação das oportunidades educacionais foi fruto da organização da sociedade brasileira e refletia, no cotidiano, as exclusões vividas pela maioria da população. Revelava também os diferentes embates travados na década de 1990 entre grupos ligados aos movimentos de defesa da escola pública, e os defensores dos processos de privatização do ensino na definição das políticas educacionais.

Ainda foram significativos os trabalhos de André Petitat (1994), Sirota (1994), e a coletânea, ‘Disciplinas e integração curricular: história e políticas’, organizada por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (LOPES, 2002). Esta última focalizava, sob perspectiva histórica, o conhecimento escolar e a organização das políticas educacionais e na sala de aula. Nesta coletânea, ainda destacaram-se Juliá (2002) e Faria Filho (2002) na relação com as histórias das disciplinas escolares, culturas e práticas escolares.

Os textos de Ferraro (1975, 1999, 2002, 2004a, 2004b) trouxeram três contribuições especiais: o uso das categorias exclusão *da* e *na* escola; a crítica da subestimação dos dados de evasão que possibilitou, direta ou indiretamente, junto ao INEP, a modificação na organização dos dados estatísticos oficiais com a especificação da categoria *não está na escola* em dois eixos: *nunca esteve* e *já esteve*; e a desmistificação das afirmativas sobre a conclusão da universalização do Ensino Fundamental, apontada anteriormente.

Ainda na linha de análise dos sistemas escolares destacaram-se dois trabalhos: ‘Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas’ (CANÁRIO, 1996) e ‘Escola e exclusão social’ (CANÁRIO; ALVES; ROLO, 2001). Ao analisar os sistemas educativos na contemporaneidade, Rui Canário et al (2001, p. 14) afirmavam que “a escola passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se, actualmente, num contexto de incertezas.” Assinalavam que, mesmo com a expansão dos níveis de escolaridade, acentuava-se, cada vez mais, a desigualdade social, cuja raiz se encontrava nas mudanças verificadas no mundo do trabalho.

Nessa mesma direção, Gabriel Langouët (2002), no texto ‘A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil’, analisou os avanços e limites da democratização da educação na França e estabeleceu o conceito, de *demografização*, caracterizado pela massificação do ensino, onde a expansão do acesso à escola foi acompanhada do aumento de formas do *fracasso escolar*. Com isso, reconhecia o avanço, embora lento, no âmbito da democratização do ensino, no entanto, sem que com isso tenha havido inserção sócio-profissional. Em direção similar Antonio Cabral Neto (1996), no estudo da política educacional do estado do Rio Grande do Norte, nos anos de 1980, concluiu que a ampliação das oportunidades escolares (expansão quantitativa) não veio acompanhada da melhoria do fluxo escolar e qualidade do ensino.

Vanilda Paiva et al (1998, p. 52), ao analisarem os dilemas decorrentes do processo de democratização da escolarização, em escolas do Rio de Janeiro, assinalaram que a *Escola Tradicional* foi ‘se desintegrando com a universalização das oportunidades e se transformando numa massificada Escola Popular’, na qual a reprovação e repetência constituíram-se dois dos principais problemas. Também, ao

estabelecerem uma retrospectiva de estudos em outros países mostraram que esses fenômenos vêm atingindo muitos países, principalmente os mais pobres.

O artigo de Marília Pinto de Carvalho (2001), ‘Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso’, contribuiu para a percepção de que as políticas públicas para educação no Brasil estavam centradas na *correção do fluxo escolar*, quer incentivando a diminuição dos índices de evasão e repetência, ou na implantação de práticas de *aceleração da aprendizagem*. Para essa autora, o exacerbado *culto aos números*, característica das políticas educacionais da década de 1990, serviu como forma de pressão, junto às escolas, para rebaixar os índices de reprovação escolar sem melhoria da qualidade do ensino, já que democratização de acesso à escola não significa democratização do saber.

Recentemente, a reprovação e a interrupção escolar também foram estudadas com base na problemática do fracasso numa coletânea de artigos presentes na obra ‘Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural’ (MARCHESI; GIL, 2004), originalmente publicada em Madrid (2003). Os artigos ali incluídos redimensionaram e aprofundaram a problemática do fracasso escolar, produto de palestras produzidas durante cinco anos em jornadas patrocinadas pela Fundação Modernização de Espanha. Na primeira parte, autores como Marchesi (2004), Rosa Torres (2004), Karen Kovacs (2004) e Alceu Ferraro (2004a), salvaguardadas as suas especificidades, aprofundaram as origens do fracasso escolar. Na segunda, Lahire (2004), Grisay (2004) e Marquesi e Lucena (2004) contribuíram para o entendimento do fracasso escolar como fenômeno social.

Outras leituras se mostraram necessárias para o entendimento das relações internas à escola, como o eixo do processo ensino-aprendizagem, da avaliação do rendimento escolar, e especificamente sobre reprovação e interrupção escolar.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem destacou-se a pesquisa de Maria das Mercês Sampaio (1998, p.78). Para ela que analisou recursos sobre reprovações interpostos por pais e alunos, as relações curriculares mostravam-se centrais na argumentação de professores, no que se referia à existência de pré-requisitos para a continuidade dos estudos.

Dos estudos sobre reprovação e repetência foram utilizados os de Alceu Ferraro (1975, 1999, 2002, 2004a, 2004b), Vitor Henrique Paro (2001), Carmen A.

D. da Silva et al (2002) e Anete Abramowicz (2002). Cada um desses autores contribuiu para o entendimento de aspectos como currículo, relação professor-aluno, organização do ensino, planejamento, avaliação, e igualmente os determinantes sociais no processo de escolarização. Especificamente sobre reprovação e interrupção nas quintas séries destacaram-se os trabalhos de Ranzani (1976), Chagas (1977), Domingues (1985), Almeida (1986) e Leite (1993), e mais recentemente, a pesquisa de Maria Helena Dias-da-Silva (1997).

Luckesi (1988) e Paro (2001) foram alguns dos autores que indicaram a relação existente entre reprovação, interrupção e avaliação do rendimento escolar e o peso que essa avaliação vinha produzindo nas relações com o saber escolar. A releitura das produções de Luckesi (1995), que marcou a década de 1990 pelas críticas dirigidas à forma e ao caráter excludente da avaliação do rendimento escolar, foi importante no sentido de analisar historicamente os diferentes processos de avaliação no Brasil. Ana Maria Saul (1991) elaborou uma fecunda reflexão sobre a função da avaliação no rendimento escolar e o comprometimento com uma ação educativa democrática. Importante também a coletânea de textos organizada por Clarilza Prado de Sousa (1995), ‘Avaliação do rendimento escolar’, com destaque para seus próprios textos nos quais estabeleceu reflexões sobre como recuperar um conhecimento avaliativo compromissado com uma educação transformadora.

Finalmente, as produções de Maria Teresa Esteban (2000, 2001, 2003) e das publicações por ela organizadas, apontavam para perspectivas no processo de avaliação que deveriam estar vinculadas às questões curriculares e comprometidas com o movimento de reflexão sobre a democratização das práticas escolares articuladas à emancipação social. Para ela, os processos de avaliação se caracterizam pela *teia de relações* que liga estudantes, professores, família, escolas e contexto social.

Dos trabalhos citados até aqui todos mantiveram um eixo em comum: o da discussão dos limites da *pretensa democratização do ensino*, o que Bourdieu e Champagne (2002, p. 223) chamam de *aparências da democratização*, na qual “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos (era), no entanto, estritamente reservado a alguns.”

O segundo eixo de leituras foi concentrado nos estudos sobre a relação com a escola sob o ponto de vista dos alunos, e outras questões teórico-metodológicas da sociologia, discutidas mais recentemente no Brasil, destacando-se Charlot (1996, 2000a, 2000b, 2001), Lahire (1997, 2002) e Zago (2000, 2006). Foram esses autores que nortearam a elaboração deste trabalho.

De Charlot (2000b) veio a contribuição de que o aprender se faz em um processo relacional, não individualizado ou isolado. Para ele, o homem ao nascer encontra um mundo já organizado em sua forma humana e social, do qual era preciso apropriar-se. Essa apropriação se dá nas relações sociais consideradas sob o ponto de vista do aprender. Aprender prescinde do estabelecimento de *relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo*. Portanto, entender por que os alunos reprovavam e interrompiam seus estudos aludia compreender as relações que se desenvolviam na escola e fora dela. A indicação de que não havia saber que não fosse produto das relações levou à necessidade de investigar os processos que se desenvolvem com a escolaridade. Também foi seguida a indicação do autor quanto à necessidade de estabelecer uma postura epistemológica que recusa a análise derivada de determinismos imobilizadores e as leituras negativas da realidade social e escolar. Como afirma Charlot (2000b, p. 30), é necessário praticar uma leitura ‘positiva do que às pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente fundada nas faltas, nas carências das famílias e dos alunos’.

Os trabalhos de Lahire (1997, 2002) orientaram o caminho teórico-metodológico. Para ele, as relações desenvolvidas entre a escola e a família são produtos de uma multiplicidade de fatores, *configurações de fatores*, que se inter-relacionam e não podem ser consideradas como variáveis independentes. Portanto, não há uma relação estabelecida de causa-efeito. Fatores que contribuíram diretamente para o afastamento de um aluno das relações escolares, para outro, pareciam não afetá-lo. Isso acontece, segundo Lahire (1997, p. 17), porque a criança constrói *seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência* – a família e a escola. Suas ações são apoiadas direta ou indiretamente nas ações dos adultos que com ela se relacionavam e eram produto da forma como vinham sendo estabelecidas as relações sociais.

As pesquisas de Zago (2000, 2006) colaboraram em dois aspectos. Ao mostrar no estudo das trajetórias escolares de alunos oriundos das classes populares que os projetos de vida, as estratégias construídas e os processos que demarcavam escolaridades interrompidas não podiam ser analisados pelas relações do determinismo sócio-cultural. Também, no estabelecimento da categoria *interrupção escolar* para designar as diversas movimentações que os alunos estabelecem entre a continuidade ou não do estudo, mostrando que não há um tempo determinado de permanência na escola e nem uma saída definitiva.

Essas diretrizes foram fundamentais na compreensão dos processos de reprovação e interrupção escolar, e nas relações estabelecidas pelos alunos que viveram tais situações entre os espaços da família, escola, trabalho e convivência social, por meio da análise do que Lahire aponta como: *esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, dos desempenhos e dos comportamentos* nas relações cotidianas (LAHIRE, 1997, p. 19).

Objetivos da pesquisa

Com base no traçado das problemáticas e das escolhas feitas nos eixos de leitura, foi possível definir *o lugar do qual se fala*: reprovação, repetência e interrupção escolar como parte dos sistemas organizados do ensino e produzidos nas relações que iam se estabelecendo entre os diferentes sujeitos que participavam direta e indiretamente no processo escolar. Assim, o objetivo geral deste estudo constituiu-se em compreender as diferentes dimensões que envolviam os processos de reprovação, repetência e interrupção escolar nos contextos Macro, Meso e Micro, em que tais processos se produziram e reproduziram, de forma a:

1. analisar os limites dos relatórios estatísticos sobre reprovação, interrupção e retorno escolar produzidos em nível nacional e local, especificamente nas escolas selecionadas;
2. compreender como se construíram as relações com a escola, a família, o trabalho à luz dos processos de democratização do ensino, dos projetos e ações educativas implantadas nos sistemas de ensino e das formas de avaliação do rendimento escolar, em nível nacional e local, e especificamente nas escolas estaduais e municipais em Florianópolis; e

3. reconstruir as histórias singulares de escolaridade dos alunos que vivenciaram situações de reprovação, repetência e de interrupção escolar nas quintas séries do Ensino Fundamental.

A perspectiva com a qual se trabalhou era a de compreender os processos escolares nas inter-relações estabelecidas entre as dimensões macro, meso e micro. Tratou-se, de certa forma, de uma reconstrução da história das reprovações e interrupções escolares refletidas nas políticas de organização dos sistemas de ensino e nas relações que os sujeitos que viveram tais situações foram produzindo. Sujeitos que viviam em relação uns com os outros, que mudaram com o movimento da história, que eram sociais na sua essência e, portanto, tinham possibilidade de transformar as suas condições de existência – serem produtores da história. Mas, como sujeitos, produziam e reproduziam o mundo onde viviam, estavam sujeitos às regras e as formas de organização do sistema escolar também como produto das relações que estabeleciam.

A delimitação do estudo nas quintas séries do Ensino Fundamental adveio de duas pesquisas realizadas em 1995 e 1999, em escolas do município de Florianópolis, e que serviram de estudos exploratórios do fenômeno das reprovações, sem que tenha sido essa a intenção (HANFF et al, 1995, 1999). Também, da observação nas mudanças ocorridas, a partir de 2000, dos indicadores estatísticos por série, que veio decrescendo nas séries iniciais e ampliando sua abrangência nas séries finais do Fundamental, com especial destaque para as quintas séries.

Hipóteses de trabalho

Com base nos eixos assinalados foram traçadas hipóteses de trabalho que não serviram somente para estabelecer nexos de conclusão, mas, também, traçar diretrizes de análise.

A primeira, já destacada anteriormente, aponta que as situações de reprovação e interrupção escolar não tinham causa única indicados nos trabalhos de Lahire (1997). Também, que as questões escolares não se mostraram suficientes para explicar os fatores que aproximavam ou afastavam da escola. Os movimentos de saída da escola estavam relacionados a fatores externos como o trabalho, as dificuldades econômicas e de moradia, e as migrações. Também eram utilizados pelos

alunos e pais como uma forma estratégica de evitar a repetência, procurando escolas que possibilitassem a dependência nas disciplinas em que foram reprovados.

Um grande conjunto de estudos mostrou que a escola encontra-se desvinculada dos interesses e do cotidiano dos alunos. Para Freitas (1998, p. 213), era por essa razão que ‘as propostas de participação nas decisões escolares não os entusiasmam. A escola está distante de suas vidas – de seu cotidiano, de suas aspirações, alegrias e angústias, não se sentem parte integrante da escola.’

Outro aspecto a ser destacado vem dos estudos desenvolvidos por Dubet (1998, p. 31) para quem existiam alunos,

com frequência os mais favorecidos, (que) se socializam e se subjetivam na escola. [...] mas existem também aqueles que não podem jamais construir sua experiência escolar; que aderem com frequência aos julgamentos escolares que os invalidam e os conduzem a se perceber como incapazes.

Assim, pressupôs-se que as relações estabelecidas com a escola tinham por base as necessidades imediatas, o presente: a prova, o trabalho, a tarefa a ser cumprida, as exigências de memorização, enquanto a escola estabelecia essa relação com base na necessidade subjetiva futura, numa escala de importância diferente da do adulto. Portanto, os alunos internalizavam o processo de seletividade e mérito proposto pela escola dando maior importância às formas e regras do que ao processo de aquisição dos saberes. No entanto, consideravam a escola como *locus* de aprendizagem, de construção de conhecimentos. Reconheciam inclusive as diferenças existentes nas relações com a escolarização e as oportunidades oferecidas por alguns professores. A reprovação transformava o aluno em alvo de críticas e humilhações por parte da família, dos colegas e de professores. Por isso, as percepções que construíam de si mesmos tinham por base as teorias da carência cultural, da *falta*, da incapacidade e cultivavam o sentimento de falta de inteligência ou habilidade, introjetadas por meio das formas de relação que estabeleciam na escola e que produziam efeitos negativos na auto-imagem. (capacidade, interesse, inteligência).

Observada nas pesquisas desenvolvidas em escolas públicas, a reprovação mantinha relação direta com a interrupção escolar. Elas também se mostraram associadas a uma escolaridade irregular e ao encurtamento do tempo na escola. A

interrupção escolar tornou-se o caminho *natural* adotado pelo aluno em muitas disciplinas, acreditando-se incapaz e inferior aos que ficaram. A reprovação escolar também impunha a perda de seu grupo de referência e de sua identidade frente à escola (HANFF et al, 1995, 1999).

Considerada uma das principais causas da reprovação, a avaliação do rendimento escolar, estudada, entre outros, por Luckesi (1995), Esteban (2003), Perrenoud (1999), funciona como reguladora das aprendizagens e como selecionadora e classificadora das desigualdades. Essa perspectiva nos levou a pressupor que as alterações no sistema de avaliação escolar possibilitaram a ampliação ou redução no número de reprovados e dos que interromperam seus estudos, sem que com isto houvesse alteração no processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, a avaliação, além de ser um instrumento de controle das práticas pedagógicas, ocupava lugar central nas políticas públicas desenvolvidas na década de 1990. Elas instituíram formas de controle sobre o processo de trabalho do professor e do aluno e regulavam a função de exclusão da escola. O afrouxamento dos critérios de avaliação realizados mediante ações ou regulamentações pelos sistemas de ensino criaram mecanismos de ajuste por parte da escola e professores, das aprovações.

Questões metodológicas

A escolha de um objeto de estudo muito explorado impôs a necessidade de buscar informações que possibilitassem a articulação entre as pesquisas quantitativas e as qualitativas. Essa busca possibilitou o surgimento de pistas e a ampliação do foco de análise para entendimento das situações escolares vividas pelos alunos. Os limites das informações estatísticas impuseram um trabalho de garimpagem de dados e o deslocamento do olhar para informações singulares com o intuito de fazer crescer a visão sobre o objeto de pesquisa: os alunos reprovados e os que interromperam estudos. As análises estatísticas trouxeram à tona outros elementos e auxiliaram na construção do estudo. Também foi importante considerar as pesquisas qualitativas, não somente produtoras de singularidades, mas também de regularidades. Se a utilização de categorias *macrossociológicas*, por um lado, dificultou a compreensão de situações que fugiam às regularidades e que, muitas vezes, eram descartadas por serem consideradas *dispersões estatísticas*, por outro lado, a dificuldade estava em

agrupar situações de reprovação e interrupção escolar sem perder de vista a riqueza das singularidades.

O estudo das situações de reprovação e interrupção escolar, bem como de outros aspectos escolares foi realizado sob diversas perspectivas já que envolvia múltiplas relações cotidianas. Para isso foi preciso, entre outras dimensões da realidade social, compreender como as relações estabelecidas na escola repercutiam na família e vice-versa. Também, interrogar como se constituía a relação com os professores, colegas e consigo mesmo. Buscar explicações nas formas de organização doméstica e nas disposições familiares para com a escola, a necessidade de sobrevivência familiar, as mudanças de moradia e de trabalho, sair do estritamente escolar para o contexto familiar foi importante para compreensão, entre outras mediações, do impacto causado nas relações escolares.

Metodologicamente procurou-se estudar as situações de reprovação e interrupção escolar levando em conta os níveis macro, meso e micro; com base em três fontes articuladas entre si: as estatísticas educacionais; as relações pedagógicas produzidas nos sistemas de ensino¹ e no cotidiano das escolas; e as histórias escolares vividas pelos estudantes do Ensino Fundamental.

1. As estatísticas educacionais

Teve a finalidade de caracterizar os dados, nacionais e locais, de aprovação, reprovação, interrupção escolar, defasagem idade-série no Ensino Fundamental; produzir outras informações complementares; e auxiliar na identificação e seleção dos alunos nas escolas estudadas. Segundo Marília de Carvalho (2001, p. 233), a produção de estatísticas oficiais tem servido como ‘arma em disputas de poder, privilégios e prestígio e promovido confusão entre índices e ‘realidade’, acarretando conseqüências profundas sobre os usos e interpretações que se dá a elas. ’

2. As relações pedagógicas nos sistemas de ensino e nas escolas estudadas

Nas escolas do sistema municipal foram coletados documentos como os que seguem: Projeto Político-Pedagógico, Plano de Metas de 2000 a 2004 e projetos específicos de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, com ênfase em projetos para as quintas séries, bem como as Atas de Conselho de Classe e documentos de indicação das formas de organização da avaliação do rendimento

¹ Os sistemas de ensino se constituem em instâncias organizativas das redes de ensino nos níveis municipal, estadual e federal.

escolar. Nas escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino nem sempre os projetos estavam documentados. Nesse caso, foram coletados registros existentes de projetos, Conselhos de Classe, Projetos Político-Pedagógicos e registros de mudança no sistema de avaliação. Documentos de ações político-educacionais desenvolvidos nas escolas pesquisadas, voltadas ao atendimento às dificuldades de aprendizagem e aos alunos reprovados; legislações específicas e regulamentações/indicações sobre avaliação do rendimento escolar e Atas de Conselho de Classe; projetos de organização escolar como: o político-pedagógico escolar e outros específicos.

A convivência com os sistemas de ensino e as escolas e a necessidade de entender os processos de reprovação e interrupção escolar sob diversos ângulos, levou ao questionamento se as intervenções dos sistemas de ensino sobre as escolas, por meio de projetos, ações educativas e formas de organização pedagógica serviram para alterar essas situações. Ao analisar as políticas nacionais e locais observou-se que elas estavam assentadas em três aspectos: minimização de custos, culpabilização dos sujeitos pelos seus destinos e maximização das estratégias de controle e avaliação dos sistemas públicos de ensino. Esses projetos apresentavam caráter compensatório, alimentados por uma visão economicista, e visava, na maior parte, a redução dos índices de reprovação escolar como forma de democratização da escolaridade. Entretanto, foram responsáveis por construir uma *aparente democratização* ao manterem no sistema escolar alunos potencialmente excluídos, fator apontado por Bourdieu e Champagne (2002) também na França.

3. As histórias escolares

Construir as histórias de escolaridade com base na experiência dos alunos nas quintas séries do Ensino Fundamental significou ouvir quem permanecia, quem interrompeu, quem migrou para outras escolas, quem interrompeu e retomou aos estudos ou tentava retomar. Portanto, os alunos reprovados nas quintas séries do Ensino Fundamental, em escolas do município de Florianópolis, eram sujeitos que se relacionavam com o mundo de diferentes formas, que resistiam, que tinham desejos e propósitos, que tinham orgulho e vergonha. Como sujeitos apropriavam-se do mundo de uma forma específica, singular, dependendo de suas oportunidades, seus interesses e das formas de relacionamento com as normas e os papéis que lhes eram propostos ou impostos. Entender as relações escolares que esses sujeitos desenvolveram não

podia estar dissociado da ‘relação consigo mesmo, relação com os outros (professores e colegas) e relação com o saber’ (CHARLOT, 2000b, p. 47).

Para isso foi importante considerar: Que alunos eram esses que reprovavam? Como percebiam e elaboravam a experiência com a reprovação escolar? Que sentido tinha a reprovação e a interrupção escolar para eles? Que estratégias desenvolveram para continuidade dos estudos na escola? Existia relação entre os processos de avaliação e a reprovação escolar? A reprovação concorria para a troca de escola? A interrupção escolar estava relacionada à reprovação escolar? Os alunos em situação de reprovação sentiam-se constrangidos em continuar estudando? Como eram percebidas pelos reprovados as ações políticas implantadas nas escolas no sentido de reduzir o número de reprovações? Por que os alunos, mesmo enfrentando inúmeras reprovações e adversidades, insistiam em permanecer na escola? Quais estratégias de permanência desenvolveram? Qual a função da escola para eles?

Por esse trabalho de cruzamento entre as informações estatísticas, pedagógicas e as histórias dos alunos que vivenciaram situações de reprovação escolar foi necessário vencer um *verdadeiro desafio sociológico* - o de compreender as singularidades articulando-as às perspectivas macro e microsociológicas, conforme afirmações de Lahire (1997, p. 14). Tanto os relatórios estatísticos produzidos, como as histórias singulares não davam conta de, por si mesmos, explicar como os alunos de classe popular reprovam ou interrompem seus estudos. Tal desafio foi resolvido num processo de articulação de informações e na perspectiva de uma elaboração teórica que pressupunha a existência de uma rede de fatores interligados produzidos social e singularmente.

A primeira dificuldade metodológica surgiu com a necessidade de identificar e localizar os alunos que haviam passado na sua vida escolar por essas situações. As referências de localização foram as escolas públicas, estaduais e municipais de Ensino Fundamental, em Florianópolis que mantinham quintas séries. Foram identificadas 34 escolas estaduais, 23 municipais, uma federal.

Foram elaboradas planilhas e gráficos com os dados de reprovação escolar, entre 1997 e 2002²², para cada uma das escolas e estabeleceu-se um *ranking* daquelas que apresentavam indicadores de reprovação acima dos índices médios nos sistema

²² O critério de corte de tempo do estudo foi estabelecido com base na possibilidade de contar com dados estatísticos mais confiáveis e disponíveis, com base no Censo Escolar de 1997 a 2002 concentrados na Gerência de Informações Educacionais da SEC/SC.

de ensino estadual e no municipal. Os dados estatísticos coletados se referiam à aprovação, reprovação, matrícula inicial e final e interrupção escolar (abandono/evasão³), por dependência administrativa, instituição escolar e série.

Os índices médios de reprovação encontrados nas quintas séries, nos seis anos referidos, foram de 21,6% nas escolas estaduais, e de 21,9%⁴ nas escolas municipais. No sistema de ensino estadual encontraram-se quinze escolas cujos indicadores variaram entre 45,8% a 21,6%. No municipal nove escolas apresentaram índices com variações entre 35,7% a 22,2%. (Tabela 15).

Tabela 15 – Escolas estaduais e municipais com índice de reprovação escolar superior aos índices médios nas quintas séries do Ensino Fundamental em Florianópolis.

Escolas	Média % de reprovação
<i>Escolas Estaduais</i>	
Escola 1 (1E)*	45,8
Escola 2	37,0
Escola 3 (2E)*	36,1
Escola 4	31,6
Escola 5	29,2
Escola 6	27,8
Escola 7	26,3
Escola 8	26,0
Escola 9 (3E)*	25,7
Escola 10	25,6
Escola 11 (5E)*	24,8
Escola 12	24,2
Escola 13	22,2
Escola 14	22,2
Escola 15 (5E)*	21,5
<i>Escolas Municipais</i>	
Escola 1 (1M)*	35,7
Escola 2 (2M)*	29,8
Escola 3	26,7
Escola 4	26,1
Escola 5 (3M)*	25,8
Escola 6 (4M)*	24,8
Escola 7	22,3
Escola 8 (5M)*	22,3
Escola 9	22,1

(*) -

Escolas selecionadas para o estudo

³ Termos utilizados oficialmente pelos sistemas de ensino.

⁴ Se considerarmos os números absolutos da reprovação escolar, somente nas quintas séries do Ensino Fundamental foram reprovados cerca de 1.400 alunos média/ano (900 alunos média/ano nas escolas estaduais e 500 alunos/média ano nas escolas municipais), o que representou uma média de 40 turmas/ano reprovadas com cerca de 35 alunos em cada uma delas, somente em Florianópolis.

Depois de estabelecida a relação de escolas que se encontravam com índices de reprovação acima dos indicadores médio estadual e municipal, procedeu-se uma segunda seleção. Tomou-se 44,0% das escolas estaduais e 39,0% das escolas municipais⁵ selecionadas inicialmente. Consideraram-se, ainda, escolas que apresentaram bruscas alterações nos indicadores entre os anos estudados. Também, em função da grande movimentação nas escolas situadas na região norte do município, optou-se por acrescentar mais uma escola municipal (6M) à relação das selecionadas. Desta forma, todas as escolas na região citada estariam incluídas no estudo e poderiam ser acompanhadas⁶. Passou-se, assim, a analisar os indicadores de onze escolas, cinco estaduais e seis municipais.

O ponto de partida para localização e seleção desses estudantes foram os relatórios finais existentes nas escolas públicas, estaduais e municipais, por turma e série⁷ do Ensino Fundamental, entre 2000 e 2004, que concentravam índices de reprovação e interrupção escolar acima dos índices médios oficialmente registrados. Produziu-se, assim, um trabalho de *garimpagem*, procedimento que levou à organização de listagens nominais.

O acompanhamento dos relatórios e o registro da trajetória dos alunos selecionados permitiram a inclusão na pesquisa daqueles que interromperam seus estudos sem terem reprovado na quinta série. Pelos resultados escolares observados no histórico de notas dos alunos, durante o período letivo, muitos apresentavam notas insuficientes. Na elaboração das listagens encontraram-se especificidades maiores do que os dados quantitativos oficiais indicavam. O trabalho de registro cuidadoso de algumas secretárias escolares favoreceu o acompanhamento do movimento ocorrido, por turma, nas quintas séries e a identificação da extrema movimentação existente durante o ano letivo.

apresentar uma média de sessenta alunos/ano, contabilizados os que permaneceram na escola, transferiram, interromperam seus estudos e os admitidos de outras

⁵ O critério de 44,0% para escolha das escolas estaduais e de 39,0% para as escolas municipais seguiu a proporcionalidade do número de escolas que superaram os níveis médios de reprovação – 44,1% no sistema estadual de ensino e 39,1% no sistema municipal de ensino.

⁶ A escola municipal (5M) incluída na relação das escolas selecionadas para o estudo possui uma média de reprovação, nas quintas séries, de 18,5%.

⁷ A escolha da quinta série se deveu ao fato desta série concentrar o maior número de interrupções escolares e reprovações em nível nacional e em Santa Catarina.

instituições, desde a matrícula inicial até a matrícula final. Essa *alta movimentação escolar* instigou outros questionamentos importantes como: *Quais os condicionantes dessa movimentação? Havia relação entre o movimento de transferências e interrupções e a tentativa de alcançar a aprovação escolar? Com que intenções esses alunos trocavam de escola constantemente? Essa movimentação se dava entre escolas próximas?*

Dois instrumentos foram aplicados aos alunos que haviam reprovado ou interrompido seus estudos e continuavam na escola entre 2000 e 2004. O primeiro consistiu num questionário a todos os alunos identificados independentemente da série em que se encontravam. Esse questionário viabilizou traçar o perfil dos alunos que permaneciam na escola ou a ela haviam retornado para caracterizar suas expectativas e relações desenvolvidas na escola. Foram aplicados questionários aos que permaneciam na escola e aos que haviam interrompido seus estudos e foram localizados. O questionário possibilitou traçar o perfil desses estudantes e permitiu escolher os que seriam entrevistados. Os dados coletados em oitenta e cinco questionários possibilitaram realizar as primeiras escolhas dos que seriam entrevistados sem que se houvesse definido um número limite de entrevistas.

O segundo constou de uma entrevista com treze alunos que reprovaram e/ou interromperam seus estudos, de forma a aprofundar as informações sobre as questões da pesquisa e a relação escolaridade-reprovação. Também foi aplicado o questionário nos dois alunos que interromperam seus estudos e, até o momento da entrevista, não haviam retornado.

Na *categoria dos reprovados* deveriam ser incluídos estudantes que: reprovaram uma ou mais vezes e continuavam na escola; reprovaram e interromperam seus estudos; reprovaram e solicitaram transferência da escola. Nesta categoria ainda encontravam-se aqueles que reprovaram em outras escolas e foram transferidos para uma das escolas pesquisadas. Na categoria, *interrupções da escolaridade* encontravam-se: estudantes que interromperam seus estudos retornaram e continuavam na escola; aqueles que interromperam os estudos e mais tarde solicitaram transferência para outras escolas e os que, tendo interrompido seus estudos, não haviam retornado até 2004 para a escola de referência.

Entretanto, um mesmo aluno poderia ter sido reprovado, interrompido seus estudos, retornado e solicitado mudança de escola o que dificultou a elaboração das listagens e a separação dos alunos entre as categorias definidas. Portanto, não haviam situações isoladas, mas combinações variadas de situações. Dessa forma procurou-se selecionar os que apresentassem variadas trajetórias escolares.

Experiências anteriores de pesquisa mostraram que as entrevistas possibilitaram maior variedade e aprofundamento das informações. A construção da história escolar de cada entrevistado se fez por depoimentos intervindo apenas com pequenas indicações. No entanto, o aprofundamento das leituras mostrou que era necessário garantir o levantamento de informações que pudessem responder à questões prévias da pesquisa e trabalhar com maior profundidade. Desta forma, foi elaborado um roteiro que possibilitou aos entrevistados relatar aspectos por eles considerados importantes, como também provocar o diálogo sem perder a dinâmica do depoimento. Como afirma Nadir Zago (2003, p. 296), não se trata de usar

camisas-de-força que dominam o pesquisador e impedem descobertas de novos caminhos e nem de estender a entrevista a todas as direções. O interesse é acrescentar questões que a situação sugere quando estas têm relação com a problemática da pesquisa.

As entrevistas com os alunos, realizadas com base nas histórias de reprovação e interrupção escolar, obedeceram a um roteiro de orientação que possibilitassem levantar informações: pessoais e familiares; relações que estabeleciam com a escola, formas de organização na escola: normas, regras, horários, notas, avaliação, organização dos conteúdos, hierarquia das disciplinas, pré-requisitos, relações com professores e os saberes escolares; o cotidiano do trabalho, amigos, família; impacto da reprovação e da interrupção escolar: na vida pessoal, na família, com os amigos, na vida profissional; expectativas de escolaridade e de vida futura; participação e percepção sobre políticas de intervenção na reprovação: classes de aceleração, recuperação paralela, monitoria etc. As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e analisadas. A gravação dos depoimentos foi imprescindível para o registro dos diálogos. Como afirma Kassar (2003, p. 419), ‘este procedimento possibilitou contato mais lento e cuidadoso com diferentes dizeres e impediam que as falas pudessem perder-se na memória ou, mesmo, ser modificadas por ela.’

As relações estabelecidas pelos estudantes nas diferentes situações escolares, na família, no trabalho e nas situações cotidianas, possibilitaram a compreensão de como esses sujeitos se apropriavam do mundo dependendo de suas oportunidades, seus interesses e das formas de relacionamento com as normas e os papéis que lhes foram propostos ou impostos, e a identificação, por meio dos históricos escolares, de cada um e das turmas.

A elaboração dos perfis de configurações

O desafio, ao analisar as histórias sobre escolaridade, era o de ir além das falas dos estudantes e compreender não somente as relações que eles desenvolviam com a escolaridade nos diferentes espaços sociais, mas também entender como configurações familiares e sociais semelhantes engendravam níveis de adaptação escolares tão diferentes. O que poderia explicar porque parte deles tenderiam avançar nos estudos mesmo em condições adversas, e outros, que reuniam melhores condições sociais, tendiam a repetir situações de reprovação e interrupção escolar. Para elaboração dos perfis tomou-se como ponto de partida a metodologia desenvolvida por Lahire (1997, p. 14), na qual o pesquisador optou por um ‘quadro de uma antropologia da interdependência, por estudar explicitamente uma série de questões (singularidade /generalidade; visão etnográfica/visão estatística; microsociologia/macrossociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas...) a respeito de um objeto singular e limitado’ e as possibilidades metodológicas no sentido de ‘assar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais compreendidas como o conjunto dos elos que constituem uma parte da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana.’ (LAHIRE, 1997, p. 40).

Assim, os perfis foram elaborados baseados na afirmação de que a reprovação e a interrupção escolar não tinham causa única e ocorreram em razão de uma multiplicidade de fatores que dependiam do tipo de relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos e as inter-relações entre famílias-escolas-estudantes. Por mais que fossem considerados instrumentos reguladores utilizados oficialmente pelas escolas, os fatores que incidiram sobre as situações de reprovação e interrupção nem sempre estavam relacionados à escola, como já havia sido apontado por Lahire em suas pesquisas (1997). Eram fatores sociais, econômicos e políticos que, juntamente com

as questões escolares, levaram muitos estudantes a situações de êxito ou fracasso escolar.

As histórias se formaram numa intrincada relação entre a instituição escolar, os estudantes, os grupos de referência e outros espaços sociais, como o trabalho e expressavam formas diferenciadas de pensamento e ações produzidas, muitas vezes, contraditórias; estudantes que reagiam de diferentes maneiras às experiências vividas na escola; que se mobilizavam para as atividades escolares ou não escolares ou se submetiam a elas ou, mesmo, para os que reagiam ignorando-as.

Essas reações tiveram como questão fundamental a existência de sentido para o trabalho escolar, que nem sempre estava presente nas relações desenvolvidas pelos estudantes com o estudo. Para construir os perfis foi importante situar as características mais gerais dos estudantes e suas famílias, de modo que, com base em pontos comuns, se organizasse o que era geral. Para isso, foram identificados aspectos que nortearam a elaboração dos perfis e permitiram o estabelecimento de princípios articuladores para a identificação das singularidades e os traços gerais que pudessem dar unidade às análises. Esses princípios possibilitaram a construção das configurações e de temáticas destacadas no conjunto das entrevistas, e que estavam diretamente ligadas às situações escolares vividas pelos estudantes.

O *Quadro de Configurações Sociais e Escolares* (descrito a seguir) foi construído com base em variáveis que apresentavam regularidades: 1) Facilidades com a escolaridade; 2) Mobilização pela escola e por outras atividades; 3) Imagem de si frente à escolarização; 4) Fatores de mobilização familiar: auxílio nas tarefas e investimento na educação e cultura; 5) Existência e/ou participação em projetos de atendimento proporcionados pela escola; 6) Mudanças de escola.

VII – Quadro de Configurações Sociais e Escolares:

Nome dos alunos	Facilidade	Mobilização		Imagem si	Fatores familiares		Fatores escolares	Mudança escola
		Escola	Outras		Auxílio tarefas	Investimento	Projetos Atendi/	
Thiago	↓	↓	↓	→	→	↓↑	↓↑	S2
Leticia	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	S4
Estevan	↓	→	→	↓	↓	↓↑	↓↑	S3 EJA
Gustavo	↓	↓	→	→	↓	↓↑	↓	--
Camila	→	↓↑	↓↑	↑	↓↑	↓↑	↓	S3
Vanessa	↓	↓	→	↓	↓	↓	↓	S3
Marlon	↓	↑	↑	↑	↓	↓	↓	S3
Maria L.	→	→	→	→	↓	↓↑	↓↑	S2
Tatiana	↓	↑	→	↓	↑	↓	→	S3
Augusto	↓	↓	↑	↓	↑	↓	↓	--
Jackson	→	→	→	↑	↑	↑	↑	--
Tatiane	↑	↑	↑	↑	↓	↑	↑	S2
Vinicius	↑	↑	↑	↑	↑	↑	↓	S3

Legenda: ↑ = Nível alto; → = Nível médio; ↓ = Nível baixo; ↓↑ = Com variações

Esses fatores foram selecionados nas histórias dos estudantes e considerados segundo o grau de mobilização de cada um dos entrevistados. Assim, quanto mais elevado o grau das relações estabelecidas, maior eram as indicações de proximidade com a escola. Quanto menor o nível de envolvimento, maior se mostrou a perspectiva de repetirem-se as situações de reprovação e interrupção escolar. Quanto maior o número de transferências de escola, mais os estudantes tendiam a apresentar dificuldades. Esse entrelaçamento de situações sinalizou condições mais ou menos favoráveis às relações escolares que esses estudantes vinham desenvolvendo e às possibilidades de continuidade dos estudos.

Esse *Quadro de Configurações* possibilitou o estabelecimento de três agrupamentos dos treze perfis traçados, baseados na construção de resumos analíticos

das temáticas estudadas, da análise das relações que os entrevistados produziram em cada uma delas e das inter-relações entre as diferentes temáticas. São eles:

Agrupamento 1: Uma relação de distância com a escola – situações anunciadas (4 perfis);

Agrupamento 2:- Uma relação escolar instável (6 perfis);

Agrupamento 3:- As possibilidades de continuidade escolar (3 perfis).

Esses agrupamentos permitiram categorizar as relações que esses estudantes mantinham com a escola e os possíveis impactos que as reprovações e interrupções escolares vinham produzindo em seus cotidianos. Ademais, possibilitou a compreensão de como esses estudantes tendiam a repetir situações semelhantes, tornando ainda mais irregular suas trajetórias escolares, ou afastarem-se delas com maior probabilidade de continuidade dos estudos.

Ao analisarem-se as singularidades que compuseram cada história dos estudantes, foi possível identificar também os aspectos comuns nela inseridos. Foi assim que, ao ler e reler as entrevistas, elegeu-se oito temáticas que, por estarem interligados, serviram, também, de eixo condutor para a elaboração dos perfis. Esses temas, academicamente relacionados a seguir, permitiram verificar como os estudantes reagem de diferentes formas a situações familiares e escolares similares.

Destacaram-se neste estudo:

a) A transição das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental: a especificidade das quintas séries.

b) O sentido da escola (ou a falta de)

c) As relações com os conhecimentos escolares: dificuldades acumuladas nas séries anteriores ou específicas da quinta série

d) A avaliação do rendimento escolar: padrões e critérios de aprovação

e) As mudanças de cidade e de escola: as dificuldades nos processos de adaptação

f) Relações de proximidade com o trabalho e com outras modalidades de ensino: o distanciamento da escolaridade regular.

Entretanto, era preciso ter clareza, como já destacado anteriormente, que não representaram fatores isolados, causas únicas às situações de reprovação e

interrupção escolar. Esses fatores estavam inter-relacionados nas vidas dos sujeitos estudados e ganharam maior ou menor importância dependendo da forma como compunham o cotidiano dos alunos, das famílias, comunidades e escolas.

Este estudo foi organizado em quatro capítulos. **O Capítulo I - A busca de indícios para o estudo das reprovações, repetências e interrupções escolares**, foi dividido em três partes. Na primeira procurou-se discutir os limites dos processos de democratização da escolarização, em uma perspectiva histórica sobre a expansão das oportunidades escolares, principalmente para as classes populares. Na segunda expuseram-se as formas de organização dos sistemas de ensino no cotidiano escolar das escolas estaduais e municipais em Florianópolis, formas essas que têm afetado as relações desenvolvidas pelos alunos com a escolaridade. Compreendeu a análise dos planos, projetos, formas de organização do ensino, regulamentações dos sistemas de avaliação do rendimento escolar e da função dos Conselhos de Classe. A terceira parte concentrou reflexões, com base nas referências bibliográficas, sobre os processos de reprovação, repetência e interrupção em escolas públicas brasileiras, de maneira peculiar, nas quintas séries do Ensino Fundamental.

O Capítulo II - A abordagem quantitativa no estudos das reprovações e interrupções escolares foi dividido em duas partes. Na primeira foram expostas e analisadas as referências estatísticas nacionais e locais sobre as reprovações e interrupções escolares. Procurou-se mostrar a importância do uso dessas informações, os limites e as possibilidades que proporcionaram. Na segunda parte, a necessidade de buscar nas informações escolares o detalhamento que pudesse explicar as diversas situações escolares, as possibilidades de utilização de dados quantitativos, suas incongruências e a necessidade de sua depuração. Pistas buscadas na produção dos dados estatísticos e nas formas de organização das escolas, quase sempre secundarizadas nos levantamentos oficiais, como os multirrepetentes, as movimentações da interrupção escolar e o peso das disciplinas escolares nas avaliações.

O Capítulo III – Histórias de alunos envolvidos em situações de reprovação e interrupção escolar procurou-se evidenciar o uso da pesquisa qualitativa e a necessidade de buscar nas singularidades das histórias de alunos em situações de reprovação e interrupção escolar, o sentido de ampliação do entendimento das relações desenvolvidas na escola. A caracterização dos entrevistados e de suas famílias e a construção dos *Perfis de Configurações Sociais*

possibilitaram compreender as relações entre os diferentes sujeitos que participavam da ação escolar. Foram elaborados treze perfis agrupados em três categorias.

No Capítulo IV – As diferentes dimensões das reprovações e interrupções escolares estabeleceram-se, mediante as singularidades e regularidades, identificadas nas várias *leituras* dos perfis de configurações, princípios articuladores, seis temáticas dos condicionantes das situações de reprovação, interrupção e retorno à escola na percepção dos alunos. A elaboração dos perfis e os agrupamentos em três categorias permitiram estabelecer uma dinâmica sem estabelecer uma quebra para análise de cada temática analisada. Eles foram surgindo no desenrolar da história de cada um, dependendo do grau de influência e impacto que cada um dos fatores arrolados nas histórias vivenciadas foi indicando maior ou menor aproximação com as relações escolares.

CAPÍTULO I

A BUSCA DE INDÍCIOS PARA O ESTUDO DAS REPROVAÇÕES, REPETÊNCIAS E INTERRUPÇÕES ESCOLARES.

1.1. Os processos de democratização do ensino: diretrizes e limites

O direito à educação no Brasil sempre foi um processo marcado por embates sociais e orientações político-partidárias. Embora tenham ocorrido avanços na ampliação das oportunidades escolares nos quatro níveis de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, essa melhoria foi realizada em limites bastante estreitos, demarcados pelo alto grau de seletividade e poucas oportunidades econômicas, sociais e políticas, principalmente nos meios populares. As dificuldades de acesso e permanência nos sistemas de ensino encontravam-se assentadas no próprio processo de organização da sociedade brasileira, fundada em bases desiguais, sob princípios de exploração colonialista e de mão-de-obra escrava.

Segundo Horta (1998, p.10), o direito à educação esteve estreitamente vinculado à obrigatoriedade escolar. Para ele, o dever de educar, por parte do Estado, correspondeu à “obrigatoriedade escolar como imposição ao indivíduo”. Somente na Constituição Federal de 1988 o Ensino Fundamental foi considerado *direito público subjetivo*¹ e obrigação do Estado no que se referiram à sua oferta.

No Brasil, a idéia republicana de escolarizar a população emergiu da discussão política da democracia, entendida como necessidade para a ampliação do número de votantes e das idéias de formação de uma classe operária no início do século XX (SOUZA, 1998, p. 65). O princípio de democracia chegou pelo avanço das idéias burguesas e os primórdios republicanos, por meio de uma ordem social e política voltada à valorização dos produtos agrícola e concentradora dos lucros nas mãos de uma burguesia agrário-exportadora (CARVALHO, 1998, p. 45).

¹ Segundo Horta (1998, p.8), *direito público subjetivo* era o poder de ação que a pessoa possuía de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido.

O isolamento em que vivia a população rural dificultava as manifestações de descontentamento dos trabalhadores. Com o aumento dos movimentos imigratórios e a rápida expansão urbana se intensificaram os embates com o operariado em formação e foram obtidos certos avanços na luta pelos direitos políticos e sociais. A expansão da escolaridade básica para a população trouxe, de forma explícita, o ideal de preparação de mão-de-obra para servir ao capital, ficando em segundo plano a expansão dos direitos à cidadania.

As lutas pela expansão da escolaridade se fizeram presentes no Brasil de forma incisiva com o aparecimento de grupos sociais compostos por trabalhadores urbanos ligados aos ideais socialistas, anarquistas e comunistas, que contribuíram de forma significativa, na difusão de princípios culturais e educativos.

Esses movimentos que defendiam o ensino obrigatório, gratuito e a criação e manutenção de escolas públicas, colaboraram na abertura de escolas operárias e bibliotecas populares. Os ideais comunistas, em 1920, influenciaram os trabalhadores urbanos a retomarem algumas das reivindicações socialistas pela ampliação da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga; ajuda econômica às crianças pobres; aumento das escolas profissionais, entre outras. A escola atendia a poucos e consolidava e defendia os valores da classe dominante (GHIRALDELLI, 1986).

Para Coutinho (2002, p. 20) o período de 1910 a 1930 caracterizou-se como o de expansão do ensino no Brasil, em ‘uma versão minimalista de democracia, pois excluía a idéia da soberania popular’. Nos anos de 1930, os efeitos da primeira Guerra Mundial levaram a uma política de desenvolvimento capitalista nacional, provocando transformações na estrutura social brasileira (proprietários urbanos, funcionários públicos, intelectuais, militares, pequenos e médios consumidores e comerciantes) que pressionaram por maiores oportunidades educacionais.

Somente na Constituição de 1934, artigo 149, pela primeira vez, a educação foi considerada direito de todos a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Ribeiro, 1982). O período, considerado *renovador e fecundo* pelos debates abertos em congressos e conferências foi impulsionado por educadores escolanovistas como Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Júnior e outros que defendiam a laicidade, a gratuidade e a responsabilidade do Estado sobre a educação.

Nesse período houve ampliação de unidades escolares, de matrículas, crescimento no número de professores, mas ainda não suficientes. Com a expansão do número de matriculados aumentou também o número de reprovados no ensino elementar de 40,0% para 42,0%, e no Ensino Médio² de 72,0% para 79,0% (RIBEIRO, 1982, p. 111). O ensino profissional foi valorizado. No entanto, manteve a contradição entre trabalho manual e intelectual, o primeiro destinado aos operários.

Em 1937, período getulista, segundo Ghiraldelli (1986), o Estado se desobrigou da expansão do ensino público gratuito e instituiu o ensino público pago, tornando obrigatório o trabalho manual em todas as escolas e estabelecendo regime de cooperação entre indústria e Estado (COUTINHO, 2002, p. 18). A reorganização das forças liberais foi feita de forma a ‘colocá-los a serviço da perpetuação da ordem capitalista.’

Em 1942, a reforma Capanema uniformizou o currículo e a organização do ensino. O ensino secundário, composto de cinco e dois anos, passou a ser de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao Curso Ginásial, (5ª a 8ª séries do atual Ensino Fundamental) e os outros três anos ao Ensino Colegial, organização similar a atual (GHIRALDELLI, 1986).

Apesar dos avanços no número de matrículas, ao final de 1940, ainda havia muitas crianças fora da escola. A taxa de escolarização do ensino elementar atingiu apenas 20,0%, agravada por altos índices de reprovação e interrupção escolar. Segundo relatório estatístico do MEC, apenas 15,0% dos ingressantes, em 1945, conseguiu concluir o ensino primário (ROMANELLI, 1980, p. 64).

Ao final da Segunda Guerra Mundial reascenderam os ideais democráticos mundiais. A Constituição de 1946, de tendência democrática no Governo de Gaspar Dutra, afirmava a obrigação do Estado na expansão do ensino público, a gratuidade do ensino primário, mas restringia o direito de acesso gratuito aos demais graus de ensino (RIBEIRO, 1982, p. 123). Mesmo assim, o ideal mínimo de quatro anos de escolaridade para todos não se tornou realidade (RIBEIRO, 1982, p. 110). A cada 100 crianças que conseguiram entrar na primeira série do ensino elementar, apenas 13, em 1935, ou 21, em 1955, concluíram a quarta série (XAVIER, 1994, p. 161).

² O Ensino Médio era composto por dois níveis, correspondendo o nível ginásial às atuais séries finais do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries).

Até os anos de 1960 foram inúmeras as reformas feitas no sistema de ensino brasileiro. Elas representaram, para Romanelli (1980), um mecanismo de controle da classe dominante sobre a expansão da rede escolar e criação de uma rígida estrutura de avaliação que dificultou o prosseguimento dos estudos para as classes populares. Desta forma, a dificuldade de acesso a outros níveis de ensino vinha sendo historicamente mantida na estruturação da educação no Brasil tornando-a elitista, discriminatória e seletiva. Segundo Ribeiro, de 1935 a 1945 não houve alteração nos índices de conclusão do curso primário, 14,8% e 16,5% respectivamente (1982, p.131).

A instituição de *exames de admissão* ao ensino ginásial (5^a a 8^a. séries), ao secundário e ao superior, determinou uma dualidade no acesso. Esses exames conferiram o passaporte de continuidade dos estudos ao ginásio para poucos alunos. Para a maioria da população era preciso transpor não só as barreiras para aprovação em cada série, como as impostas pelos testes seletivos em cada nível de ensino.

Somente ao final dos anos 1950 ganhou consistência a idéia de ampliação das oportunidades educacionais para a população. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, aprovada em 1961, ainda apresentava características liberais e uma *democracia restrita* dirigida por uma elite sócio-econômica (SAVIANI, 1988). Com a instituição dessa lei o ensino foi dividido em três níveis: primário, médio (ginásio e colegial) e superior. Segundo Valle (2003, p. 28), mesmo tendo o ensino primário se tornado obrigatório a partir dos 7 anos, a lei “não levava em conta as dificuldades de acesso à escola primária para numerosas camadas sociais.”.

Com a manutenção dos princípios de seletividade e exclusão surgiram diversos movimentos de educação popular voltados para a alfabetização de adultos. Esses movimentos se constituíram em experiências vividas, segundo Paiva (1998), pelos profissionais da educação, setores progressistas da Igreja Católica, intelectuais, artistas e estudantes que promoveram projetos visando à escolarização das classes populares.

Os sindicatos também exerceram, no período, papel fundamental na organização de escolas primárias e técnicas de nível ginásial, cursos de alfabetização noturnos, de preparação ao exame de admissão ao ginásio, curso para formação profissional, especialmente nas áreas de contabilidade bancária, corte e costura e

culinária, tentando melhorar o acesso à escolarização de trabalhadores (MUSEU DA TV BRASILEIRA, 2003). Era a forma pela qual a organização operária respondia à precariedade de acesso à escolaridade no Brasil desde 1950.

Para Cunha os embates sociais pressionavam, também, no sentido de eliminar as barreiras de acesso a outros níveis de ensino. Para ele, na década de 1960, “havia realmente um gargalo muito estreito entre primário e ginásio” e segundo dados de escolarização, no Estado de São Paulo, em 1963, “para um contingente de 100 alunos na escola de 1ª a 4ª série, havia 14 em 5ª a 8ª.” (1979, p.128) Em 1967, com a regulamentação para unificação dos exames de admissão ao ensino colegial em cada estado, ocorreu uma melhora desses índices: “a cada 100 alunos concluintes da 4ª série, 21 conseguiram acesso ao ginásio.” Porém, a eliminação do exame de admissão alterou esses números ainda mais: “dos 100 concluintes, 65 entraram na 1ª série do ginásio” (CUNHA, 1979, p. 130).

Após o golpe militar, em 1964, o governo adotou um modelo educacional que ia de encontro ao modelo econômico e social internacionalizado. Esse projeto foi estruturado na Lei 5.692 de 1971 que estendeu a obrigatoriedade e gratuidade de quatro para oito anos. Essa expansão proporcionou a entrada para as escolas públicas de uma população que até então não tivera acesso a ela. Segundo Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), esse maior acesso à escola, principalmente para uma população que, até então, não tivera tal oportunidade, tinha por base uma visão socioeconômica mundial, difundida nos anos de 1960, de superação do atraso econômico pela expansão da escolaridade a toda população, principalmente entre o operariado. Supunha-se que, por meio do acesso à escola pública e gratuita, seria garantida a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos; contribuição fundamental para a construção de uma “nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundada na autonomia individual)” (2002 p.16-17). Instituiu também as bases do ensino profissionalizante, reafirmando o dualismo entre a escola de preparação do operário e a escola da elite – chamando-o de Ensino de 2º Grau, antes composto pelo ensino ginásial e colegial³ (VALLE, 2003, p. 29).

³ Segundo Zenir Maria KOCH, ‘Uma leitura da questão do fracasso escolar na escola pública catarinense’. Florianópolis: UFSC, 1989, p. 47. [Dissertação de Mestrado], o ensino médio foi valorizado a partir da década de 1940 e com a aprovação das leis 4.024/61 e 5.692/71.

Redefinida a política escolar nacional, a democratização do ensino ampliou não somente o número de vagas em todas as séries, principalmente as iniciais, como provocou um efeito cascata que gerou um aumento do número de escolas e conseqüentemente do número de alunos, professores, funcionários, turnos, custos e materiais. Nas grandes capitais brasileiras o número de escolas quadruplicou num prazo inferior a 10 anos, não ocorrendo o mesmo com o orçamento destinado às redes públicas de ensino. Para Paiva (1998, p. 45), no Brasil, essa expansão correspondeu à “multiplicação dos prédios escolares, que passaram de 28.000 em 1946 para cerca de 200.000 em 1996. O número de funções docentes se elevou, chegando a 248.000 em 1960 e atingindo 1.377.665 em 1994, segundo dados do MEC”. Em Santa Catarina, como na maioria dos Estados brasileiros, a expansão inicial ocorreu no sistema estadual de ensino com a criação de novas escolas e a ampliação de outras.

Se a década de 1970 foi marcada pela política de ingresso à escola das crianças de 7 a 14 anos, ampliando o número de vagas em todas as regiões brasileiras, observou-se que, de fato, deu-se acesso às séries iniciais do ensino, sem perspectiva de conclusão das oito séries, em princípio, obrigatórias. Em 1975, de cada 100 alunos matriculados no Ensino Fundamental 71 encontravam-se nas 1^a à 4^a séries, 29 estavam nas 5^a à 8^a séries. Dez anos mais tarde, mesmo com o aumento significativo de matrículas, os dados não haviam se alterado. “Correspondiam a 70 nas séries iniciais e 30 de 5^a a 8^a séries, a cada 100 alunos”. (PEREZ, 1999, p. 69).

O processo de exclusão a que foram submetidos os alunos oriundos das classes populares reacendeu as idéias de defesa de uma escola pública para todos e culminou com greves operárias nacionais, na intensificação do movimento pela anistia, em defesa do magistério em vários estados e pela criação de duas importantes entidades: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, e o Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. Em 1979, professores e especialistas fundaram em São Paulo a Associação Nacional de Educação – ANDE com o objetivo de buscar uma educação identificada com os princípios da democracia e justiça social. Estes três órgãos organizaram, durante a década de 1980, as Conferências Brasileiras de Educação, eventos fundamentais para o fomento das idéias que iriam embasar a organização da Constituição de 1988 (CUNHA, 2001). Foram instituídos grupos da sociedade civil e institucional que estabeleceram as

bases da Carta Constitucional de 1988, e também participaram na elaboração de projeto de lei para regulamentação da educação nacional.

O estabelecimento de diretrizes voltadas ao capital financeiro, à adoção de modelos econômicos ditados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional – FMI, o corte dos benefícios sociais conquistados pelos movimentos grevistas de 1985⁴, a definição do modelo de Estado denominado mínimo e a adoção de políticas educativas intervencionistas marcaram a década de 1990. As conseqüências, para a educação, da vitória do plano defendido pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso foram funestas. O projeto que propunha escolarização pública e gratuita para todos, em todos os níveis de ensino, e que finalmente instituíra a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) laica, obrigatória e gratuita (BRASIL, 1996) foi obrigado a ceder passagem para um outro, que afirmava ser unicamente o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito – tal como na Lei instituída em 1971 (BRASIL, 1971). O cerceamento do ensino público em alguns dos níveis de ensino delegou às escolas particulares o atendimento àqueles que pudessem pagar, direta ou indiretamente, pelos serviços, tanto na Educação Infantil, como no Ensino Médio e Superior.

A mudança de perspectiva, predominante nos anos de 1970 e 1980, de que *educação era investimento* para a perspectiva de que a *educação era cara*, alterava os pressupostos que determinaram, ao final dos anos de 1990, as diretrizes da política educacional. Os reprovados e repetentes que permaneceram na escola em defasagem idade-série tornaram-se os responsáveis pelo aumento dos gastos (desnecessários) com a educação. Desse modo, a política de alargamento de oportunidades educativas não se efetivou. O Brasil chegou à década de 1990 sem conseguir estender, nem mesmo, a escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita, conforme rezava a Constituição de 1934. Para Cabral Neto (1996, p. 43), “a universalização não se resolve apenas com o aumento de vagas. Ela implica, também, a redução das taxas de abandono e de repetência, para consecução do fluxo escolar.”⁵

⁴ No Brasil a luta pela expansão dos direitos sociais antecedeu os movimentos da década de 80 do século XX e foi marcada pelas greves de 1910, 1917 e 1920, quando operários reivindicavam direitos sociais, nos quais estavam incluídos os educacionais.

⁵ Vinte anos depois, verificou-se avanços no fluxo escolar de primeira à quarta séries, mas não na qualidade e nem na terminalidade do ensino obrigatório. (PAIVA, 1998, p. 78)

De 1996 a 2002, a universalização do Ensino Fundamental, muitas vezes tomada como equivalente à Educação Básica, passou a ser prioridade nos discursos governamentais e nas propagandas veiculadas nos meios de comunicação. As estratégias utilizadas para universalizar o Ensino Fundamental nas duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso compreenderam a municipalização do ensino; a política de reorganização do fluxo escolar por meio de projetos que possibilitassem a aceleração dos estudos de alunos com atraso; a política de avaliação dos sistemas de ensino com base na aprovação e reprovação escolar; a criação do FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental)⁶; o controle curricular e o fornecimento de livros didáticos.

A transferência da responsabilidade sobre o Ensino Fundamental para as instâncias municipais desencadeou a expansão de vagas nesse nível de ensino. Essa alteração delineou-se mediante as críticas ao centralismo e autoritarismo do Estado, emergentes nos movimentos contestatórios da década de 1980, que levaram à promulgação da Constituição Federal em 1988. O investimento na descentralização, de um lado, respeitava os reclamos de maior autonomia por parte dos municípios; de outro, a intenção do Estado em delegar não somente a gerência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental à esfera municipal, mas também na redução da responsabilidade financeira (VALLE, 2004, p. 191).

O processo de municipalização se efetivou legalmente com a aprovação da LDBEN n. 9.394 em 1996, que atribuíram aos estados e municípios a responsabilidade sobre a Educação Básica. Passíveis de ação judicial, no caso de não conseguirem prover vagas para o Ensino Fundamental a todos os alunos, em idade regular ou não, as prefeituras se viram obrigadas a ampliar e construir novas escolas. Mansano Filho, Oliveira e Camargo (1999), ao estudarem as tendências de matrícula do Ensino Fundamental no Brasil, de 1975 até 1999, mostraram que os municípios foram gradativamente incorporando a responsabilidade sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

⁶ O FUNDEF, criado em 1996, consistiu num fundo contábil, reunindo 15,0% de alguns impostos, repartidos entre os governos estaduais e municipais com base no número de alunos matriculados nas escolas. Foi substituído pelo FUNDEB em 2006, um fundo de caráter permanente que além do Ensino Fundamental também passou a contemplar a Educação Infantil e o Ensino Médio. Mais informações ver SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Desafios da educação municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A intervenção dos organismos internacionais foi feita por meio da adoção de projetos como estratégias para o cumprimento de metas. Os Estados também criaram suas alternativas, em parte, pressionados pelos organismos oficiais nacionais. No Rio de Janeiro o 'Projeto Nova Escola' (FRIGOTTO, 2002, p. 61) estabeleceu parceria com a Fundação Cesgranrio com a finalidade de instituir um *ranking* das escolas com base nas reprovações e possibilitou o recebimento de prêmios financeiros quanto menor fosse o número de reprovações escolares. Em São Paulo, o CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) iniciou, em 1996, o *Projeto Classes de Aceleração*. Em 1997, o Instituto Ayrton Senna em parceria com o governo de São Paulo desenvolveu e implantou o 'Programa Acelera Brasil' em mais de 20 municípios do Estado de São Paulo, com a finalidade de regularizar o fluxo escolar e possibilitar a conclusão do Ensino Fundamental para os alunos com dificuldade de aprendizagem (HANFF, BARBOSA, KOCH, 1999).

Contraditório em sua essência, o projeto foi um bálsamo para a maioria dos alunos atendidos em escolas que fizeram parte da pesquisa sobre Classes de Aceleração. Fadados à exclusão, rejeitados nas classes regulares, puderam estabelecer outras relações com a escolaridade. A possibilidade de avançar para uma série posterior àquela em que se encontravam nas turmas regulares consistiu no objetivo principal dos alunos. Como redutor de gastos com educação mostrou-se ineficiente já que os dados analisados mostravam a extensão do tempo de permanência na escola dos alunos incluídos nas Classes de Aceleração. Poucos foram os alunos que avançaram direto para outros níveis de ensino. Como redutor do número de reprovações, repetências e interrupções escolares não se mostraram efetivos porque atuavam com base em políticas compensatórias, não havendo preocupação em estabelecer estratégias de ação que pudessem, de fato, intervir nas relações que produziam reprovados. Em trabalho anterior, foi possível demonstrar "que as políticas nacionais como a das Classes de Aceleração tem tratado os problemas educacionais como endemias, cujas medidas paliativas têm o intuito de eliminar 'a doença' da evasão e da reprovação, e desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro". (HANFF, 2002, p. 12).

A possibilidade de experimentar emoções positivas de êxito e avanço nos estudos, de ter outra chance, mostrou-se gratificante para os alunos, mas não ilusório. Estes tinham consciência de que havia diferenças de qualificação entre as turmas

regulares e as de aceleração. O ensino oferecido era aligeirado e dificultava a continuidade nos estudos. O sentimento de impotência frente às reprovações foi amenizado enquanto permaneciam nas Classes de Aceleração. Mesmo obtendo avanço nas relações com o saber escolar, esses alunos ao almejarem a continuidade dos estudos, acabavam obrigatoriamente retornando às classes regulares sendo submetido às mesmas regras que os fizeram fracassar anteriormente (HANFF, 2002).

Efetivamente, as idéias de regularização do fluxo escolar perpassaram todos os projetos implantados. A pressão exercida pela gerência dos sistemas de ensino sobre as escolas forçou professores à aprovação dos alunos. Paralelamente às medidas do governo federal, muitos municípios organizaram o ensino por ciclos e estabeleceram um processo de reestruturação curricular como nos casos de Porto Alegre, Santos, Campinas, Blumenau, São Paulo, Recife, entre outros. No Brasil, a implantação do sistema de ciclos e do sistema de promoção automática trouxe à superfície a discussão do processo seletivo, hierárquico e excludente do sistema escolar brasileiro.

Os debates que afloraram nesse processo serviram para disseminar idéias de reestruturação da educação nacional. Novas formas de organização curricular, de atendimento aos alunos e de avaliação entraram em circulação, intermediadas por debates acadêmicos e colaboraram para novas estruturas da educação. As séries iniciais do Ensino Fundamental foram as mais incisivamente atingidas o que promoveu mudanças na forma escolar, na estruturação curricular e no sistema de avaliação. Essas medidas surgiram com a criação dos sistemas municipais e possibilitou a cada organização de forma autônoma em relação aos estados.

Para Mansano Filho (1999), a regularização do fluxo escolar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental estava vinculada à pressão pela escolarização das classes populares, a superação das reprovações com o melhoramento das condições de ensino, e contraditoriamente, a promoção de alunos com pouca qualificação. Sem dúvida, nos últimos 20 anos, houve avanços na disponibilidade de vagas no Ensino Fundamental. Entretanto, esse fato não representou uma forma de democratização de acesso ao saber escolar. Os alunos das classes populares, apesar de terem conseguido avançar no acesso à escola, encontraram ainda um ensino com baixa qualificação e pouca estrutura material. A

reprovação e a interrupção apresentavam-se ainda sedimentadas na segunda etapa do Fundamental.

As diferentes tentativas de universalização da educação no Brasil esbarraram no caráter elitista e seletivo da sociedade brasileira e na forma como o Estado e os representantes da elite política, social e econômica viam a maioria da população composta pelas classes populares. O processo de democratização se mostrou contrário aos interesses da minoria. A possibilidade de acesso para todos os diversos níveis de ensino feria interesses da classe dominante.

O processo de democratização da educação no Brasil tem sido resultado de muitos embates entre grupos com interesses diferenciados. Os avanços alcançados não se constituíram em produto de benesse política, mas em movimentos de luta pelo alcance de uma escola pública de qualidade. O Estado não vinha representando o interesse das classes populares, razão pela qual ainda havia restrições à escolarização, inclusive ao Ensino Fundamental. A reprovação cresceu à medida que as classes populares entraram para a escola e revigoravam a exclusão praticada em diversos momentos históricos. Mesmo nos períodos de adoção das políticas de *promoção automática*⁷, os sistemas reguladores funcionaram clandestinamente. Por outro lado, à medida que o fluxo escolar foi sendo regularizado os sistemas de seletividade avançaram para as séries seguintes. Desta forma, enquanto o fluxo escolar nas séries iniciais apresentou maior regularização, o gargalo da *exclusão na e da escola* vinha se intensificando de quinta a oitava séries do Fundamental.

1.2. Os processos de organização escolar e avaliação do rendimento em escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental em Florianópolis

Analisar a organização do ensino e as manifestações do ideal de democratização em escolas dos sistemas estaduais e municipais de ensino em Florianópolis implicou na investigação das manifestações ocorridas nos processos de exclusão da e na escola; significou analisar os impactos que a forma escolar produzia, direta ou indiretamente, entre os alunos e suas famílias e como as idéias professadas povoavam o imaginário dos professores, pais, alunos, dirigentes.

⁷ O Sistema de promoção automática consistiu na promoção de alunos independente dos resultados da avaliação do rendimento escolar.

Como já destacado anteriormente, as informações foram organizadas com base na leitura de relatórios das diferentes gestões nas Secretarias de Educação, estaduais e municipais, e de documentos existentes nas unidades escolares, como: Projetos Político-Pedagógicos – PPP, Planos Estratégicos Situacionais – PES, documentos de análise dos indicadores educacionais, resoluções legais, análise das propostas de alteração dos sistemas de avaliação, atas de reuniões de Conselhos de Classe de cada bimestre e finais.

Os movimentos educacionais destacados no início deste capítulo, principalmente os ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, contribuíram para revitalizar as idéias de construção da escola pública de qualidade para todos e pareciam caracterizar os ideais professados e defendidos pelos sistemas estaduais e municipais de ensino.

As mudanças ocorridas nos sistemas estaduais e municipais em Florianópolis afetaram direta e indiretamente os processos de organização do ensino e refletiam as diretrizes políticas e pedagógicas que foram sendo efetivadas nas últimas décadas.

Com a criação do Conselho Municipal de Educação, em 1990, e o estabelecimento de um Sistema de educação, o município passou a ter autonomia, frente ao Estado, no sentido de regulamentar, organizar e avaliar suas próprias escolas, definir políticas educativas e facilitar o recebimento de verbas específicas, até então dependentes do Sistema estadual de ensino. Possibilitou, ademais, exercer maior controle administrativo e pedagógico sobre suas escolas e, entre outras deliberações, regulamentar calendário escolar próprio, definir escolhas curriculares e padrões avaliativos do rendimento escolar.

Essa autonomia permitiu que a Secretaria Municipal de Educação, tivesse implantado, de 1992 até 1996, uma ação educacional construída com a sociedade civil na forma de decisões colegiadas⁸. A reestruturação enfocou as mudanças curriculares por meio da elaboração de Projetos Político-Pedagógicos surgidos das idéias de organização democrática e envolveram, num trabalho coletivo, professores, equipes pedagógicas, alunos, pais e funcionários.

⁸ O mesmo havia ocorrido em outros municípios brasileiros dos quais destacamos Recife, São Paulo, Santos, Campinas. Em Santa Catarina isso ocorreu em Lages e Blumenau.

Pensar um projeto democrático levou às discussões sobre a finalidade da escola e dos meios necessários para qualificá-la, estabelecendo novos princípios de organização do processo ensino-aprendizagem. As escolas passaram a ter autonomia quanto à organização curricular, em especial sobre formas e instrumentos de avaliação, direcionados para uma postura diagnóstica e na busca de um ensino visando à qualidade.

Foi possível estabelecer maior proximidade com a comunidade e obter informações sobre interesses e expectativas de alunos e suas famílias. Todas as escolas estudadas passaram por diferentes processos de elaboração do PPP e no momento da pesquisa ainda observavam-se reflexos desse trabalho. Das escolas pesquisadas duas, 4M e 6M, tinham fixado na memória institucional histórias de desenvolvimento de ações coletivas que possibilitaram repensar suas dificuldades e estabelecer estratégias de trabalho diferenciadas. As demais, embora também possuíssem histórias de organização do PPP, referiram a descontinuidade dessa forma de planejamento ao afastamento de professores e equipe pedagógica que participaram da elaboração do projeto inicial.

As mudanças políticas ocorridas depois de 1996 na gestão do município imprimiram novas diretrizes e formas de supervisão e controle, retirando-lhes a autonomia conquistada. Indicadores quantitativos tornaram-se centrais na organização do trabalho administrativo e pedagógico, definidores de prioridades e indicadores de metas de ação desenvolvidas pelas escolas. No entanto, a base instituída anteriormente por meio de princípios de organização coletiva permitiu, para muitas escolas, a garantia de certa autonomia frente aos órgãos de controle do sistema municipal de ensino, resultando na capacidade de apresentar projetos específicos de organização do ensino e dos sistemas de avaliação. No entanto, onde o processo de organização coletiva ainda não havia sido sedimentado ocorreram muitas dificuldades para a manutenção de um trabalho institucional coeso. Inúmeras escolas apresentaram impasses nas formas de organização e na continuidade de um trabalho, como no caso das escolas 1M, 2M e 3M.

O controle e acompanhamento por setores da Secretaria Municipal de Ensino deram certa homogeneidade às escolas e garantiram a continuidade das indicações emitidas por meio de uma assessoria pedagógica periódica para solução de determinados problemas. Os resultados das avaliações do rendimento escolar de cada

turma e aluno, nos diferentes períodos, determinaram formas de organização e a correlação de forças definia o destino de cada um. Indicadores estatísticos de reprovação e interrupção escolar passaram a ser centrais na organização do trabalho administrativo e pedagógico por meio de procedimentos padronizados. As reuniões mensais da administração municipal com diretores, supervisores e orientadores tinham por objetivo o estabelecimento de diretrizes, ao contrário do ocorrido na gestão anterior, onde predominavam os debates e a procura de soluções para as dificuldades de cada unidade escolar.

Análise dos indicadores quantitativos das interrupções, reprovações e multirrepetências apareceram em relatórios específicos, de 1998 a 2000, encaminhados pela Coordenadoria de Articulação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas com a finalidade apontar ações no PES a serem desenvolvidas. Os relatórios produzidos nesse período apresentavam similaridades nas temáticas discutidas e evidenciavam a preocupação dos coordenadores técnicos na redução do número de reprovações. Formas diretas de acompanhamento mantinham as escolas constantemente mobilizadas no sentido de melhorar esses índices (FLORIANÓPOLIS, 1998b).

Nesses relatórios foi possível identificar fatores indicados pelas escolas como causas da reprovação e da interrupção escolar. A maior parte deles estava associada aos alunos e suas famílias como: dificuldades econômicas e sociais; pouco valor atribuído à educação; migrações; escolaridade insuficiente dos pais; desestruturação familiar; baixa frequência à escola e comportamentos considerados inadequados, que ocasionavam situações de violência e indisciplina; o desinteresse para com a escolaridade; a idade avançada de alguns alunos e; a descontinuidade escolar.

Também eram arroladas como explicativas questões de ordem pedagógica como: mudanças no sistema de avaliação do rendimento escolar; falta de estrutura material e profissional; dificuldades de domínio dos conceitos básicos para cada série; atritos produzidos nas relações entre professores e alunos e; rotatividade e falta de compromisso profissional de alguns professores. As possíveis causas constituíram-se temas de discussões nos cursos de formação de professores. Ademais, ora a família era responsabilizada pela irregularidade escolar, ora a própria escola.

No caso das multirreprovações as causas estavam centradas, quase exclusivamente, no aluno e sua família, e as soluções propostas relacionadas à medida que visavam atender às carências individuais e a demanda por profissionais especializados no atendimento psico-pedagógico. A necessidade de encaminhamento para serviços de atendimento na Educação Especial e a inexistência de ações específicas para reforço escolar foram ressaltadas. Reconhecia-se, também, a dificuldade que a escola e os pais tinham ao lidar com a questão.

Os encaminhamentos para exames médicos e diagnose das deficiências mentais, motoras ou psíquicas eram comumente encontrados nos registros escolares, principalmente daqueles alunos que passaram por Classes de Aceleração. No caso das quintas séries poucos encaminhamentos encontravam-se registrados, até porque eram raros os casos de continuidade escolar de alunos portadores de necessidades especiais.

A exigência da produção de listagens nominais de alunos que apresentavam dificuldades no rendimento escolar explicitava a preocupação com os indicadores da exclusão escolar por parte da Secretaria Municipal de Educação. Esses registros foram identificados de 1998 até 2002. As listagens e o número de reprovados nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental serviram de argumento para a necessidade da adesão ao Programa Classes de Aceleração, financiado pelo Governo Federal. Os mesmos indicadores foram utilizados quando da extensão das Classes de Aceleração para alunos retidos nas séries finais do Ensino Fundamental.

A dinamização dos Projetos Político-Pedagógicos foi estabelecida por meio dos Projetos Estratégicos Situacionais (PES) criados no período da gestão da *Frente Popular*, com a intenção de estabelecer formas de dinamização e estabelecimento de metas de curto e médio prazo. Ações de contenção das reprovações escolares encontravam-se registradas com destaque e de modo geral apresentavam medidas de caráter individualizado como o reforço escolar e a criação de grupos de estudo. Os que contemplavam um trabalho com professores e equipe pedagógica, como a organização de oficinas pedagógicas e assessoria nas áreas de avaliação, fracasso escolar, educação inclusiva e organização de planejamento integrado por série, disciplina e área de conhecimento, restringiram-se a um menor número de escolas. Nos PES organizados entre 1998 e 2002 todas as escolas estudadas relacionaram como meta prioritária, a diminuição dos índices de reprovação e até a sua eliminação.

No entanto, somente em uma escola municipal, 5M, havia registro de ações específicas para prevenção da retenção nas quintas séries.

Nas escolas do sistema estadual de ensino, sob a coordenação política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, após 1995, documentos apresentavam o desenvolvimento de ações para “ampliação e reforma de espaços escolares, reestruturação curricular e estabelecimento de parcerias com o Ministério da Educação para garantir a infra-estrutura tecnológica [...] e um amplo programa de formação e capacitação de professores.” (SANTA CATARINA, 1998a).

Paralelamente, foi elaborada Proposta Curricular para Santa Catarina, organizada por Grupo Multidisciplinar composto por professores de várias regiões do Estado. Essa elaboração, balizada pelas idéias de democratização do conhecimento para alunos das classes populares, tinha ampla participação de professores, equipes pedagógicas e consultores especificamente contratados para esse fim. Sua elaboração, por cerca de dois anos teve por base as concepções histórico-crítica e sócio-interacionista. Discussões sobre a reorganização curricular, avaliação do rendimento escolar e formação para professores por área de conhecimento, principalmente daqueles que atuavam de quinta a oitava série representaram momentos ricos entre os professores e coordenadores do sistema estadual. Os processos que marcaram as reprovações e interrupções escolares eram amplamente discutidos. (SANTA CATARINA, 1998a).

Contraditoriamente, no mesmo período, as Coordenadorias Regionais responsáveis pela assessoria pedagógica e a supervisão sobre as escolas sofreram mudanças e foram transformadas em órgãos de acompanhamento burocrático-administrativo, estabelecendo um afastamento entre essas coordenadorias e as escolas. As unidades de ensino, resguardadas as diretrizes gerais da Proposta Curricular e a legislação em vigência, organizavam-se individualmente. A falta de encontros coletivos, tão vivenciados nos períodos de elaboração da Proposta Curricular, manteve cada escola isolada com seus problemas.

Após 1998, as escolas estaduais entraram num período de poucos investimentos materiais e humanos, greves mal sucedidas, salários em atraso e defasados, poucas diretrizes político-pedagógicas e os concursos públicos para admissão de professores efetivos foram substituídos pela contratação de professores

em caráter temporário acarretando inúmeras dificuldades na organização administrativa e pedagógica das escolas.

Nesse ano, depois de discussões polêmicas entre o Governo Federal e a equipe que comandava a Secretaria Estadual de Educação (PMDB), professores, equipes pedagógicas, algumas escolas estaduais aceitaram implantar o Programa de Classes de Aceleração (SANTA CATARINA, 1998c). Destinado para alunos das séries iniciais que se encontrava em situação de reprovação com mais de dois anos de defasagem série-idade, foi estendido em 1999 aqueles que apresentavam múltiplas reprovações nas quintas e sextas séries do Ensino Fundamental. Organizadas diferentemente das classes regulares, tinham a intenção de proporcionar a aprendizagem e promover alunos para séries mais avançadas. Fruto da necessidade das escolas em possibilitar outras oportunidades para alunos em situação de atraso escolar e de políticas compensatórias adotadas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), receberam muitas críticas por terem sido consideradas medidas direcionadas apenas à contenção de custos, abertura das vagas ocupadas pelos reprovados e oferecimento aos alunos um ensino de menor qualificação. De caráter contraditório foi uma das poucas alternativas oferecidas aos alunos que se encontravam *excluídos na escola*.

Na gestão Esperidião Amim, 1999-2002, houve tentativa por parte da Secretaria de Educação de resgatar as discussões sobre reprovação e interrupção escolar, no sentido de dar solução às dificuldades vivenciadas nas escolas por meio da construção de Projetos Político-Pedagógicos e das experiências positivas vivenciadas pelas escolas municipais. Entretanto, se nas escolas municipais houve uma ação intencional de desenvolvimento do PPP envolvendo todas as escolas, no Estado, sua elaboração cumpria apenas uma exigência burocrática, instituída pela gestão central, acompanhando os *modismos pedagógicos* que vez por outra afetavam as políticas educacionais. Para cumprir a exigência, algumas escolas contrataram pessoas para a sua elaboração. Aquelas que possuíam um grau de organização coletiva tentaram fazê-lo. Muitas tiveram seus projetos devolvidos para reescrita: para alguns professores, ele representou a oportunidade de reorganização da escola, entretanto, para a maioria apenas o cumprimento de uma tarefa que não representava, naquele momento, sentido e estratégia de trabalho.

Somente uma das escolas estaduais em Florianópolis, 4E, conseguiu dinamizar e integrar parte dos professores e equipe pedagógica; as demais não pareciam tê-lo como referência de trabalho.

1.2.1. Avaliação do rendimento escolar

Até a década de 1970 a avaliação estava voltada para o rendimento escolar de alunos e os instrumentos utilizados expressavam a seletividade existente nas escolas, resultado da forma como a sociedade brasileira estava estruturada. Com o revigoramento dos movimentos em defesa da escola pública, na década de 1980, despontaram concepções diferenciadas de educação, escola e sociedade, de forma a pensar a realidade brasileira em consonância com os princípios de transformação social. Como ação destacou-se a avaliação do rendimento escolar.

Contribuíram para isso os estudos de Luckesi (1988) que denunciavam o caráter excludente, seletivo e classificatório das avaliações. Para ele, a avaliação concentrava a relação seletiva e meritocrática da escolaridade. Para isso, foi necessário transformá-la em instrumento auxiliar da aprendizagem. O autor remetia o leitor para o debate entre quantidade e qualidade, vinculado às discussões sobre democratização do ensino. Qualidade entendida como conjunto de medidas que abrangia o contexto escolar e não só a avaliação, produto das inter-relações desenvolvidas na produção dos conhecimentos.

Essa nova concepção de avaliação chegava aos cursos de formação de professores e nos sistemas de ensino em consonância com as concepções críticas de currículo⁹, que embasaram mudanças nas formas de organização escolar de seriação para ciclagem¹⁰. Foram transformações importantes que interferiram na concepção da avaliação, de eminentemente técnica para componente do processo curricular e, portanto, expressão das relações sociais, políticas e econômicas produzidas na escola e na sociedade.

Na década de 1990 dois fatores aparentemente opostos influenciaram as mudanças operadas no sistema de avaliação. O primeiro originou-se nas discussões sobre política curricular e a organização por ciclos de formação, fundamentais para a

⁹ O estudo do currículo teve por base a *Nova Sociologia*, que iria fornecer subsídios sobre a produção do conhecimento. Nacionalmente, autores como Silva (1992, 1993, 1994, 1995), Moreira (1994), Garcia (1994) foram os responsáveis pela disseminação das idéias de Forquin (1992, 1993), Giroux (1986, 1993), Apple (2000), Sacristán (1999), entre outros.

¹⁰ A organização por ciclos de formação foi implantada na década de 1990 em São Paulo e Porto Alegre, tendo em vista a alteração das formas de organização escolar.

alteração nas formas de avaliação quantitativa para a qualitativa, com prioridade aos relatórios descritivos. As alterações aprovadas em 1996 na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) permitiram maior autonomia aos municípios e veio reforçar e regulamentar a necessidade de tornar a avaliação predominantemente qualitativa. O segundo promoveu a mudança do papel do Estado de *provedor* para *avaliador*, refletindo na pressão exercida sobre as escolas para controle da aprovação e reprovação escolar. A sistematização de mecanismos de avaliação interna e externa revigorou a utilização de indicadores classificatórios.

Em síntese, as regulamentações nacionais do sistema de avaliação do ensino passaram por dois momentos. O período em que as avaliações eram essencialmente quantitativas; e aquele de transição entre avaliação essencialmente quantitativa para outra qualitativa, que coincidiu com o período de adequação à Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

Em Santa Catarina nas escolas municipais a situação se aproximava do quadro nacional. Já nas escolas estaduais a implantação da *avaliação progressiva*, de 1970 até 1980 demarcou formas de relação com a avaliação e mesmo após a implantação da LDB de 1996 eram sentidas reações a processos que pudessem parecer similares (SANTA CATARINA, 1969).

1.2.2. Regulamentações da avaliação do rendimento escolar nas escolas municipais em Florianópolis

As indicações de avaliação do rendimento escolar para as escolas municipais de Florianópolis passaram por inúmeras discussões e culminaram no estabelecimento de resoluções que se coadunavam com os princípios de reestruturação curricular elaborados durante a gestão da *Frente Popular* no comando da Prefeitura.

A primeira dessas resoluções, 005/97 (FLORIANÓPOLIS, 1997), foi elaborada pela Coordenação do Ensino da Secretaria de Educação e aprovada pelo CME – Conselho Municipal de Educação. O Conselho por meio da Comissão Especial Ampliada de Avaliação enviou às escolas ofício circular, 001/98 (FLORIANÓPOLIS, 1998b), no qual apresentava a Resolução 005/97 que normatizava o processo de avaliação das escolas de Ensino Fundamental. O documento assinalava que a principal função da avaliação era a de

deslocar a qualidade para o plano primeiro de nossas discussões e compromissos [...] e enquanto educador fica-nos o compromisso

inalienável de possibilitar a transmissão, a apropriação e a produção de conhecimentos para os educandos. [...]. Sob essa ótica, entendemos que a avaliação configura-se em uma reflexão sobre a prática educativa (FLORIANÓPOLIS, 1998b, sp.).

No documento a Comissão também justificava a impossibilidade de terem sido feitas consultas aos profissionais da rede escolar, solicitando, antecipadamente, a participação de representantes das escolas com propostas de diretrizes para o ano de 1999. Essa ressalva feita pelo CME demonstrava a insatisfação manifesta dos conselheiros diante da forma de encaminhamento da resolução, sem consulta à Comissão Especial de Avaliação. A resolução cumpria parte das indicações feitas na Lei 9394/96 e exprimia a necessidade de organização e controle das escolas por meio de diretrizes de avaliação homogêneas para todas as escolas do sistema de ensino (FLORIANÓPOLIS, 1998b).

Dessa forma no Art. 1º. Parágrafo único, o texto incorporava o Artigo 25:

A verificação do rendimento escolar obedecerá aos seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidades de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizagem; aproveitamento de estudos concluídos com êxito e, obrigatoriedade de estudos de recuperação, paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar (FLORIANÓPOLIS, 1997).

No entanto, foram deixados à margem fatores referentes à predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e da avaliação processual sobre os exames finais, fato compreensível já que a resolução apresentava princípios eminentemente quantitativos ao instituir, no artigo 2º, que o aluno seria considerado aprovado desde que tivesse alcançado média cinco ao final dos quatro bimestres do ano letivo. Caso contrário haveria possibilidade de “recuperar submetendo-se a nova avaliação em até quatro disciplinas”. (FLORIANÓPOLIS, 1997).

Sua aprovação, ao final de 1997, rendeu inúmeros encontros entre a Coordenação da Secretaria Municipal de Educação e as equipes responsáveis pelas escolas municipais insatisfeitos com as modificações realizadas na fórmula de cálculo das notas. Grupos de orientadores, supervisores e diretores mostravam-se contrários à resolução porque acreditavam que a redução da média sete (7,0) para cinco (5,0) acarretaria um *afrouxamento da qualidade de ensino* e que muitos alunos

não viam mais finalidade em esforçar-se para alcançar a média de aprovação em até dois pontos. Outros previam que as modificações impostas gerariam aumento no número de reprovações, posto que os alunos despendessem menor esforço, dada a ilusão de que a média para aprovação teria baixado¹¹.

Em 1998 e 1999 foi produzido documento (FLORIANÓPOLIS, 1999b) sobre o papel da avaliação na construção do processo ensino-aprendizagem e encaminhado às escolas para a promoção de debates. Os resultados das discussões, em forma de relatório, foram enviados à Secretaria. Os registros mostravam o ideário sobre avaliação de cada instituição de ensino e as representações produzidas sobre as reprovações e interrupções, por escola, dos professores e das equipes pedagógicas. Ademais indicavam quanto as decisões coletivas contribuíram para engendrar posicionamentos favoráveis às mudanças na concepção de educação, da garantia do uso de práticas democráticas no ato de ensinar-aprender e na defesa de uma avaliação descritiva. No entanto observou-se um distanciamento entre as idéias professadas sobre avaliação e os resultados alcançados pelos alunos, já que, no período, cresceram o número de reprovações, principalmente nas quintas séries.

Nestes documentos, algumas escolas consideravam que a avaliação “não estava dissociada das relações ensino-aprendizagem, e consistia num instrumento de poder, que reproduzia a desigualdade social.” Apontando-se as contradições existentes no interior das escolas reconhecia-se que ela fazia parte de uma sociedade competitiva e seletiva: “Mudamos nas unidades escolares e quando nossos alunos saem desta unidade vão disputar na ‘sociedade lá fora’, onde encontram a tão falada ‘nota’.”(FLORIANÓPOLIS, 1999b).

Este período, rico em discussões sobre os indicadores de avaliação favoreceu o surgimento de novos instrumentos que se coadunassem com práticas qualitativas. A observação e o diagnóstico surgiram como novidade que poderia oferecer elementos para subsidiar a avaliação do rendimento escolar dos alunos. A produção de relatórios descritivos despontou como possibilidade de rompimento da fragmentação produzida pela nota e pelos processos classificatórios e seletivos. A maioria das escolas iniciou a transposição de uma avaliação realizada com base em provas e

¹¹ Importante destacar que, em anos anteriores, a média para aprovação em última instância na escola sempre fora cinco. No entanto, facultava-se ao aluno que apresentasse rendimento igual ou superior à média sete, por disciplina, a aprovação sem necessidade de submissão a exames finais.

testes para outra que valorizava a observação e a análise dos trabalhos e exercícios desenvolvidos cotidianamente. Esse movimento levou não somente à busca de modificações no sistema avaliativo, mas a uma mudança de postura em relação às formas de ensinar e aprender.

As novas diretrizes da avaliação, embora tivessem sido construídas coletivamente encontraram resistências. Nas séries iniciais o medo das mudanças, a falta de clareza sobre a utilização dos relatórios descritivos e o dispêndio de mais tempo na produção dos relatórios de cada aluno eram alegados como impeditivos de implantação do processo de avaliação. De 5^a a 8^a séries uma das justificativas estava direcionada pelos professores ao grande número de turmas e alunos, o que dificultava a produção de relatórios individuais. Se a utilização da avaliação qualitativa com base em relatórios descritivos teve grande receptividade nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo não ocorreu de 5^a. a 8^a. séries e contribuiu para a permanência de uma avaliação quantitativa. Os professores dessas séries mostravam-se resistentes às mudanças que exigiam reestruturação nas formas de organização do ensino.

As indicações feitas pelas escolas à Comissão de Avaliação do Conselho Municipal de Educação contribuíram para a elaboração da Resolução 009/98 (FLORIANÓPOLIS, 1998a). Ao contrário da resolução anterior esta refletiu avanços ao possibilitar a escolha entre duas formas de avaliação do rendimento escolar: a diagnóstica descritiva e a quantitativa expressa em indicadores numéricos (notas). O retorno da média 7,0, como critério de aprovação sem exames finais colocou um ponto final nas discussões sobre o *afrouxamento dos critérios de aprovação*.

Até ao final de 2002 as discussões nas unidades escolares giravam em torno da avaliação diagnóstica descritiva, implantada em quase todas as escolas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A organização dos relatórios descritivos possibilitou a discussão dos currículos de 1^a a 4^a série, também sob a influência da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Das escolas estudadas, duas realizaram tentativas de estender a avaliação diagnóstica descritiva até a oitava série, mas, esbarraram na resistência dos professores sobre o excessivo número de registros a elaborar, já que cada um tinha, no mínimo, quatro turmas com cerca de 30 a 35 alunos. No caso das disciplinas de Educação Física e Educação Artística o número de relatórios por professor aumentava de forma significativa.

Nas séries iniciais, novos pressupostos teóricos e a adoção da avaliação diagnóstica produziram a redução do número de reprovações. Ao contrário, de 5^a a 8^a séries, a permanência de parâmetros quantitativos nas avaliações mantiveram e até ampliaram esses números. A resistência dos professores à adoção de mudanças na avaliação também era reflexo da dificuldade de produzir transformações nas formas teórico-metodológicas.

No entanto, não foi possível saber se a mudança de uma avaliação quantitativa para outra de cunho mais qualitativo alteraria os níveis de reprovação escolar de quinta até a oitava série, pois nenhuma das escolas municipais conseguiu implantar esse tipo de avaliação diagnóstico-descritiva. Todas adotavam o sistema de avaliação por notas. Esse tipo de avaliação por princípio classificava porque utilizava uma escala de avaliação de 0 a 10; fragmentava porque as avaliações eram feitas por disciplina; hierarquizava porque estabelecia graduações entre os alunos; segregava porque separava os alunos que teriam maior probabilidade de aprovação daqueles que não teriam.

A obrigatoriedade da recuperação paralela prevista pela Lei 9394/96 foi adotada pelas escolas na forma de substituição das notas obtidas durante o bimestre nas quais os alunos não tivessem alcançado a média mínima necessária para a aprovação. Essa substituição provocou polêmicas nas escolas.

A queixa dos professores também era dirigida aos alunos que faltavam às avaliações marcadas, pois a lei lhes garantia uma segunda chance: a da recuperação das notas. Essa prática valorizava os resultados finais em detrimento das atividades realizadas durante o bimestre. Ao se confundir a possibilidade de *recuperar os conhecimentos não apreendidos com reposição de notas*, perdeu-se o princípio de valorização do processo. Nem o professor, nem as atividades realizadas durante o bimestre tinham valor educativo. A obtenção da nota tornou-se a motivação principal para o aluno e assumiu lugar de importância maior do que o da construção dos conhecimentos.

As mudanças instauram duas práticas contraditórias: a aplicação dos mesmos instrumentos de avaliação bimestrais nos momentos de recuperação, e a de estabelecimento de maior grau de dificuldade às avaliações de recuperação no intuito de forçar os alunos a cumprirem todas as etapas exigidas. A utilização de mecanismos de *facilitação* ou de *punição* criou novos patamares nas relações entre

professores e alunos estabelecendo critérios mais ou menos rígidos na atribuição das notas. Essas regularizações internas, feitas de acordo com os interesses dos professores, dos alunos e das mudanças nas normativas de avaliação, estabeleceram correlação de forças de acordo com o peso que cada disciplina ou professor tivesse na instituição e que a equipe pedagógica e direção conseguissem estabelecer.

As decisões sobre aprovação ou reprovação apresentavam contradições, pois envolviam diferentes valores ou critérios. Nas justificativas registradas nas escolas os argumentos demonstravam as formas de pensar a avaliação e a reprovação escolar.

É preciso conscientizar os educadores que a reprovação pode estar associada a uma prática de avaliação antidemocrática, o que não significa aprovar todos, [...] é preciso ficar claro que uma avaliação compromissada com a qualidade, não se caracteriza pelo autoritarismo e nem pela frouxidão em relação aos alunos, mas por uma prática construída interativamente (FLORIANÓPOLIS, 1999a, Escola 6M).

Para professores e equipe pedagógica era difícil repensar valores e clarificar conceitos que vinham sendo utilizados de formas ambíguas. De um lado, os adeptos da reprovação eram caracterizados como não democráticos, do outro lado, ficavam os que eram responsabilizados pela baixa qualidade do ensino e perda do valor educativo das escolas públicas. Outro argumento indicava que a eliminação dos processos de reprovação desqualificaria a instituição escola frente a uma sociedade que se pautava por critérios de mérito e seletividade, inclusive do trabalho dos professores.

Em 2000, a resolução elaborada pela Direção do Ensino Fundamental, junto à Secretaria Municipal de Educação, retirou o caráter de avaliação quantitativa compensatória da recuperação paralela. A recuperação passou a ser extensiva a todos os alunos e continha o conjunto das avaliações realizadas pelo professor. Atribuiu-se, formalmente, à Secretaria de Educação e ao Conselho Municipal a tarefa de oferecer “capacitação referente à avaliação descritiva, recuperação paralela, processo de aprovação” na tentativa de avançar-se nos princípios de regulação dos sistemas de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2000b).

Com a aprovação da resolução 03/2002 (FLORIANÓPOLIS, 2002), inclui-se o princípio da “prevalência dos aspectos qualitativos do conhecimento, sobre os quantitativos”, constantes da Lei 9394/96, art.24 V (BRASIL, 1996). Essas mudanças possibilitaram às escolas optarem entre uma avaliação diagnóstica com

predomínio qualitativo e uma avaliação quantitativa baseada em um sistema de notas com valores de zero a dez. A avaliação quantitativa proposta fora baseada em experiência desenvolvida por uma das escolas da rede municipal e transformada em critério geral para todas aquelas que por ela optassem. Ela valorizava o processo já que eliminava os exames finais, definia um patamar mínimo de aprovação, estabelecia uma regra de compensação entre as diferentes disciplinas e instituía a possibilidade de cumprimento de dependência, no caso de reprovação, em até duas disciplinas. As mudanças, ainda que bem intencionadas, apenas aperfeiçoaram um sistema que por princípio já era seletivo.

O critério para aprovação no sistema quantitativo numérico pressupunha uma frequência anual de no mínimo 75% e a obtenção de média geral igual ou superior a seis, desde que a média final, por disciplina, não fosse inferior a cinco. Já no sistema diagnóstico descritivo o aluno deveria apresentar avanços nas diversas áreas do conhecimento, em relação à diagnose realizada no início do período letivo, em acordo com os conceitos fundamentais relacionados para a série/ciclo e mais o critério de frequência citado (FLORIANÓPOLIS, 2002).

1.2.3. Regulamentações da avaliação do rendimento escolar nas escolas estaduais em Florianópolis

A história do estabelecimento de sistemas de avaliação nas escolas estaduais difere substancialmente da vivida pelas escolas do sistema municipal de ensino.

Em 1969 o PLAMEG – Plano de Metas do Governo de Santa Catarina, com o objetivo de inserir o Estado no projeto nacional-desenvolvimentista¹², tinha como meta promover a *modernização* do sistema educacional catarinense de modo a adequá-lo ao modelo de desenvolvimento nacional (AURAS, 1995, p. 13).

Antecipando-se à Lei 5692/71 e fortemente influenciado pelas idéias da Escola Nova propunha a ampliação da escolaridade mínima obrigatória de quatro para oito anos; a democratização do ensino pela expansão de vagas; a abolição de exame de admissão; e a instituição de um sistema de avaliação por *Avanços Progressivos*, que concorreu para promover automaticamente os alunos, contribuindo para a

¹² Importante lembrar que o processo de implantação ocorreu durante o período do regime militar quando não eram permitidas contestações das decisões tomadas, o que dificultou a rejeição declarada dos professores às medidas em pauta.

desqualificação e barateamento do ensino público. A proposta “substituía o sistema de avaliação por aprovação/reprovação através da regularização do fluxo de saída dos alunos da escola elementar.” (AURAS, 1995, p.17).

Oliveira (1984), que pesquisou a implantação do Avanço Progressivo nas escolas estaduais concluiu que a diretriz de avaliação implantada - que deveria considerar o desenvolvimento contínuo do aluno obedecendo ao ritmo de cada um e suas potencialidades – contraditoriamente, organizava o ensino pela seriação, estabelecia objetivos mínimos em cada série, e mantinha os programas de ensino homogêneos e controlados por meio de exames aplicados nas escolas. Entretanto, a medida priorizou apenas as questões administrativas em detrimento das pedagógicas. A adoção de uma política de aprovação visava regularizar o fluxo escolar nos três primeiros anos da implantação.

Segundo Valle,

(...) o sistema preservava sua fachada democrática, pois transferia para as crianças a responsabilidade de seu próprio percurso - aprovação ou fracasso [...], e mascarou os efeitos perversos da política educativa, destacando o aumento das oportunidades de acesso à escola (VALLE, 2003, p. 47).

Esta forma de avaliação, empregada entre 1969 e 1980, contribuiu para a desvalorização do ensino público, desqualificação dos alunos, baixo incentivo para os estudos. O uso de estratégias para burlar a proibição de reprovar alunos marcou o período. Os professores desenvolveram acordos paralelos entre pais e escola atribuindo faltas aos alunos com dificuldade, de forma que estes não poderiam avançar para a série subsequente e alcançar o mínimo exigido (OLIVEIRA, 1984). Por outro lado, nos anos subsequentes qualquer possibilidade de retorno desse tipo de avaliação foi rejeitada por professores, pais e alunos.

De 1980 até 1996, as resoluções que regulamentavam as avaliações nas escolas estaduais permaneceram centradas em princípios quantitativos. Entretanto, no início da década de 1990, período de elaboração da proposta curricular estadual houve tentativas de compatibilizar os princípios teóricos professados na proposta curricular com uma avaliação participativa, por meio da criação dos Conselhos de Classe nas escolas.

Até 1990 a estratégia proposta para superação das dificuldades do aluno era a repetência. Nesse período os debates sobre a avaliação incluíram a *recuperação*

paralela como possibilidade de melhorar as condições de aprendizagem. Incluída nos períodos finais de cada bimestre e intensiva ao final do ano, tinha por finalidade oferecer novas oportunidades para a aprendizagem. Acabou confundida com *recuperação de notas* mediante acréscimo de uma ou mais provas. Mudanças posteriores aboliram a atribuição de notas exclusivas à recuperação.

De 1990 a 1995 encontraram-se correlações entre as mudanças ocorridas nas diretrizes de avaliação escolar e o aumento das reprovações nas 5^{as}. séries. Dos 26 alunos que realizaram provas de segunda época em 1990 somente 38,4% foram aprovados. De 1991 a 1994 a média de aprovação em provas de segunda época aumentou para 84,4% em razão da alteração feita no critério de seleção, já que o aluno com média inferior a cinco, em três disciplinas ou mais, estava automaticamente reprovado. Somente os que possuíam nota abaixo de 5,0 em até duas disciplinas poderiam submeter-se às provas de segunda época. Por outro lado, ao serem cruzadas as notas obtidas nas provas de segunda época e as que os alunos precisavam alcançar em cada disciplina, observou-se que todos obtiveram exatamente a pontuação necessária, mesmo aqueles que nunca haviam conseguido tais notas durante todo o ano letivo (HANFF et al, 1995).

De 1997 até 2002 as escolas estaduais passaram por apenas duas regulamentações sobre avaliação (SANTA CATARINA, 1998b, 2000a). Entretanto, uma delas concentrou a atenção de professores e alunos pelas polêmicas instauradas. A primeira, na forma de lei, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, estabelecia a intenção de coadunar as mudanças legislativas, aprovadas na Lei 9394/96, com as diretrizes que vinham sendo praticadas pelo sistema estadual de ensino. Foram mantidos os princípios quantitativos, com valores que variavam de zero (0,0) a dez (10,0) e padrão de aprovação com média final cinco (5,0). A conservação da maior parte dos critérios utilizados até aquele período na rede estadual de ensino não provocou, como no caso do sistema municipal, grandes discussões, pois as mudanças vinham sendo gestadas desde o período de elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina. As idéias de estabelecimento de uma avaliação formativa, baseada em diagnósticos e na superação de notas faziam parte das discussões e dos documentos da Proposta (SANTA CATARINA, 1998b).

A diretriz de avaliação, Lei Complementar 170/98-SEE, deu destaque aos princípios que se encontravam em consonância com a proposta curricular implantada.

Assim, considerados os valores numéricos de 1 a 10, “para os alunos que não lograrem aprovação, a escola deveria oferecer novas oportunidades de avaliação. A recuperação paralela” foi instituída, inclusive com atribuição de notas. Ou seja, as notas em cada disciplina nas quais os alunos não conseguiram atingir a média necessária poderiam ser substituídas pelas de recuperação. O registro seguia o *critério da ordem crescente*, ou seja, o registro tinha por base conceitos que poderiam variar de 10% a 100% durante o ano letivo, mas não poderiam ser inferiores às notas obtidas em semestres ou meses anteriores, “uma vez que ninguém desaprende o que já foi apropriado e nem se suprime o que já foi ensinado” (SANTA CATARINA, 1998b, sp.).

No ano de 2000 a Secretaria Estadual de Educação, sob o comando político do Partido Popular – PP, oposição declarada ao governo anterior (PMDB), enviou ao Conselho Estadual a Resolução 023/2000, que suscitou entendimentos diferenciados quanto a sua aplicação. Em função das inúmeras dúvidas que provocou, a Secretaria elaborou as ‘Diretrizes para organização da prática escolar na Educação Básica’ contendo documento explicativo sobre o processo da avaliação e suas especificidades (SANTA CATARINA, 2000b).

As diretrizes emitidas mostraram-se congruentes com as discussões mais recentes sobre aprendizagem e avaliação escolar, relacionadas ao caráter cumulativo do processo de conhecimento, às críticas à avaliação quantitativa e ao registro de notas. Falava-se de socialização do conhecimento, ação educativa, democratização do conhecimento e reconhecia que a avaliação “não era neutra, [...] tem intencionalidade [...] significado [...] e não pode ser usada como mecanismo de poder para aprovar ou reprovar” (SANTA CATARINA, 2000b, sp.). Entretanto, o documento elaborado que deveria contribuir para o esclarecimento suscitou polêmicas e interpretações variadas. Parte do texto aqui destacado exemplificava as dificuldades na compreensão das normativas de avaliação.

Considerando que o aluno não desaprende, o registro terá como base a apropriação dos conceitos que pode variar de 10% a 100% dos conceitos trabalhados no ano letivo. Exemplificando: se o registro da nota no 1º bimestre for cinco, consideramos que no 2º bimestre este registro só poderá ser igual ou superior a nota cinco. Conclui-se assim que não é possível atribuir notas inferiores às obtidas em bimestres anteriores, uma vez que ninguém desaprende o que já foi apropriado e nem suprime o que já foi ensinado (SANTA CATARINA, 2000b, sp.).

O documento, com intenção de esclarecer, confundia. Grande parte dos professores não sabia o que e nem como registrar. Falava-se de conceitos, mas as escolas trabalhavam por conteúdos disciplinares; confundia-se nível de conhecimento com notas e percentuais; e a equipe técnica responsável por sua elaboração, na SEC, pressupunha que existia nas escolas estaduais um ensino processual, cumulativo e não fragmentado.

Nas escolas estudadas encontraram-se diferentes formas de entendimento dessa resolução e dos registros adotados. Algumas utilizavam registros de notas bimestrais e cálculo de médias finais com média de aprovação igual ou superior a cinco. Outras apresentavam percentuais cumulativos, e havia ainda as que desconsideravam a resolução aprovada utilizando critérios anteriores.

Exemplo dessas ambigüidades, com grande repercussão nas trajetórias dos alunos e na produção das estatísticas educacionais, foi observado na escola 2E, entre 2000 e 2001, ao atribuírem notas finais a todos os alunos considerando a média de aprovação igual ou superior a sete (7,0). Ao utilizar esse parâmetro para aprovar ou reprovar, a escola desconsiderou o artigo 6º Inciso II, Resolução 23/2000 (SANTA CATARINA, 2000a).

II – os alunos com aproveitamento inferior previsto no inciso anterior e que submetidos à avaliação final, se for adotada pela Unidade de Ensino, alcançar 50% (cinquenta por cento) em cada disciplina.

Desta forma, a maior parte dos alunos considerados reprovados em 2001 e 2002 poderia ter sido aprovada. No documento sobre avaliação, desenvolvido pela Secretaria de Educação, de que não era possível “atribuir notas inferiores às obtidas em bimestres anteriores, uma vez que ninguém desaprende”, levaram professores da escola 4E a reduzirem, nos primeiros bimestres do ano letivo, as notas dos alunos com receio de uma aprovação massiva na escola (SANTA CATARINA, 2000b, sp.).

A aprovação dessa regulamentação e o documento de esclarecimento das diretrizes chegaram às escolas em um período de desestímulo frente a greves mal sucedidas, salário com valores menores no país e em atraso, divididos em prestações, professores endividados. As escolas não contavam com o acompanhamento dos responsáveis pela Secretaria de Educação e cada uma organizava-se de acordo com as possibilidades existentes.

Observou-se que os entendimentos diferenciados quanto aos critérios de avaliação e as discordâncias dos professores interferiram diretamente nos índices de aprovação por meio de mecanismos de ajuste, estratégia bastante utilizada pelos sistemas de ensino.

No período após 2000, o sistema estadual de ensino havia passado por poucas, mas conturbadas, modificações no sistema de avaliação, produto de mudanças políticas ocorridas no Governo de Estado.

Nas escolas estaduais as idéias subjacentes às novas diretrizes apresentavam coerência teórica (pressupostos histórico-críticos) com os princípios estabelecidos na Proposta Curricular desde 1998, mas vieram isoladas e desconectadas de uma efetiva mudança nas escolas. Seria o mesmo que tentar *informatizar o sistema de transporte de uma cidade ainda realizado em carroças com tração animal*. Ignorava-se o processo histórico vivido até então pelas escolas, considerando que atos legislativos pudessem revolucionar o sistema escolar.

1.2.4. Os Conselhos de Classe

Embora os primeiros indícios do surgimento dos Conselhos de Classe nacionais datassem da década de 1970, foi a partir de 1980, por meio de discussões sobre gestão democrática que estes foram instituídos como órgãos colegiados, uma instância avaliativa do processo de ensino e aprendizagem. (DALBEN, 2004)

Na década de 1990, os Conselhos tornaram-se atividade de destaque nos Projetos Político-Pedagógicos, cuja finalidade era a de estabelecer trabalho de caráter coletivo e atender às exigências pedagógicas com base nas relações entre os diferentes sujeitos escolares – professores, coordenadores, alunos, pais. Como pressuposto ligavam-se à necessidade de interação, mas funcionavam também como instrumento para traçar o perfil do aluno e das turmas. (SANT` ANNA, 1995, p. 87)

O controle de indicadores estatísticos, a vinculação da reprovação à incapacidade da escola resolver seus problemas e do professor ensinar, acabaram promovendo movimento de aprovação, semelhante ao da Promoção automática, via Conselhos de Classe. As pressões sociais forçaram a inclusão de representantes dos alunos nas reuniões. O papel desempenhado, muitas vezes por esses alunos, era de delator, *dedo-duro*. (FLORIANÓPOLIS, 1999b).

Os vinte anos que se seguiram à implantação dos Conselhos de Classe nas escolas públicas foram fundamentais para modificar processos de ensino e de avaliação. Muitas das escolas estudadas registraram a participação de pais e alunos nas discussões inerentes às questões educacionais. No entanto, independente da postura que as escolas adotassem, os Conselhos mantinham relação direta com os processos de aprovação e reprovação escolar.

Sousa, ao acompanhar a realização desses Conselhos em pesquisa desenvolvida em duas escolas de São Paulo, concluiu que neles se dava o veredicto final para aprovação ou não, decisão que se estruturava desde os pré-conselhos. A decisão pela aprovação nem sempre fora consensual, já que havia confronto de valores. A aprovação estava na dependência de alguém que defendesse ou de um fato que amenizasse a *culpa do aluno*. O esforço e o bom comportamento, muitas vezes, minimizaram o desempenho insatisfatório e colaboraram para a aprovação de alguns alunos. Ao tomar depoimentos de professores e alunos identificou que estudantes que não apresentavam comportamento compatível com o desejado passavam por processo de negociação que condicionava a aprovação à transferência para outra escola, uma forma encontrada para livrar-se dos *alunos indesejáveis* (SOUSA, 1995, p. 90).

O envolvimento de professores, pais, especialistas e alunos no processo de aprendizagem acarretaram modificações nas formas de organização, principalmente, dos sistemas de avaliação. Muitas foram modificações parciais, mas que serviram para, pelo menos, expor as contradições existentes. Várias foram pensadas e implantadas nas escolas da rede municipal e estadual em Florianópolis. Essas mudanças alternavam-se na escolha de critérios mais ou menos quantitativos, dependendo das séries e das propostas curriculares implantadas. Também representavam espaços de decisão sobre as aprovações escolares e eram destinados à discussão das questões curriculares e de avaliação, principalmente no que se referia a identificação dos alunos que apresentavam dificuldades.

Inicialmente, a participação exclusiva de professores e coordenadores pedagógicos, sob a coordenação do orientador educacional, acabou por referendar decisões e justificativas para ações de *exclusão na e da escola*. Funcionavam como *tribunais inquisitórios* e tornaram-se, por um longo período em espaço coletivo de legitimação das decisões tomadas individualmente pelos professores. A inclusão de pais e alunos inibiu, em parte, o caráter de exclusão desses Conselhos.

Em duas escolas municipais estudadas, 4M e 6M, a participação dos alunos nos Conselhos de Classe se dava de forma integrada. Nas demais, por meio de pré-conselhos, realizados por série e turma, sob a coordenação da equipe pedagógica. Nesses pré-conselhos, dependendo da escola, a participação incluía também a presença de professores.

O Conselho de Classe final apresentava característica diversa dos realizados durante o ano letivo. A preocupação estava voltada para as decisões de aprovação e retratavam a dinâmica que se desenvolviam nas reuniões, os critérios estabelecidos e os argumentos utilizados. Eram momentos de embate entre professores das diferentes disciplinas, e destes com a equipe pedagógica. Os resultados refletiam as correlações de força estabelecidas e o peso que cada professor ou disciplina mantinha nesses espaços. As atas que deveriam conter os registros desses Conselhos, em geral, restringiam-se a listagens nominais dos alunos e as decisões tomadas. Nas escolas estaduais, muito raramente havia anotações sobre os critérios utilizados e encaminhamentos para o próximo ano letivo. Essa foi uma das dificuldades ao verificar os padrões utilizados. Nas escolas municipais havia maior número de registros, alguns melhor detalhados. Os critérios que puderam ser identificados variavam por escola, entre séries e dependiam das relações estabelecidas entre professores, equipe pedagógica, alunos e pais.

1.3. Reprovação, Repetência e Interrupção escolar.

O estudo sobre reprovações, repetências e interrupções escolares mostrou a existência de uma variedade de conceitos e definições que se confundiam entre si pela forma como essas situações estavam inter-relacionadas. Academicamente vinham sendo discutidas dentro da categoria *fracasso escolar*, que acabou abarcando questões relacionadas às dificuldades com escolarização vivenciadas por alunos.

A palavra *fracasso escolar* tem envolvido múltiplos significados, objetivos e subjetivos, que dificultaram as formas de estudo e as análises. Para Charlot, constitui-se em uma grande categoria e não num objeto de estudo. Desta forma, “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000b, p. 13). Por isso

foi importante especificar que procurou-se estudar aqui as situações de reprovação e interrupção escolar.

As definições e conceitos sobre reprovação, repetência e interrupção embora pudessem parecer similares, apresentavam variações e combinações muito específicas que guardavam relação com a diversidade dos estudos realizados e dos parâmetros utilizados. Conquanto não se possa negar o caráter elitista e excludente com que foram fundadas as bases da sociedade brasileira, era importante considerar a escola como um espaço de estabelecimento de relações entre diferentes sujeitos e destes com o saber, não podendo reduzi-la a condição de *reprodutora das relações* sociais e nem mero receptáculo de cultura da sociedade. Sua forma não linear possuía, ao mesmo tempo, uma história universal e singular. Desta forma, foi importante reafirmar neste trabalho seu caráter heterogêneo o que caracteriza, a priori, a existência de uma hierarquia de escolas. Por isso, era necessário percebê-las enquanto detentoras de identidade e especificidades que as diferenciavam e as assemelhavam.

Dados da UNESCO¹³ sobre reprovação escolar mostravam que, em 1990, havia oficialmente 35,6 milhões de repetentes no ensino básico em 84 países. Destes, metade concentravam-se em quatro países – China, Brasil, Índia e México (TORRES, 2004, p. 34).

A reprovação e a interrupção escolar foram se intensificando pela forma como a democratização de acesso à escola de alunos de classe popular foi se efetivando. Reprovar tinha por base o não aprovar, rejeitar, recusar, não aceitar e sempre veio associado a questões pedagógicas inerentes ao cotidiano escolar.

Segundo Vitor Paro (2001, p. 68),

A reprovação resulta, assim, como síntese das reprovações que se fazem pelo Brasil afora primeiro, como salvaguarda para a sociedade, para que não se tenha na quinta série um aluno que não tenha competência para aí estar; segundo, como justiça feita ao aluno que não quis estudar; e, finalmente, como garantia de qualidade para a escola que não terá na próxima série um aluno que não consiga acompanhá-la.

¹³ Os dados da UNESCO eram criticados em função das formas comparativas entre realidades muito diferentes. Entretanto, eram muito utilizados por pesquisadores brasileiros.

Constituiu-se em mecanismo regulador dos sistemas educativos sobre a produção ou reprodução dos conhecimentos, numa ordem dinâmica dos sujeitos e dos grupos, reproduzindo um sistema escolar classificatório e seletivo que vinha sendo controlado, com menor ou maior intensidade, pelos professores, coordenadores e por responsáveis pela gerência dos sistemas de ensino, mediante critérios de avaliação.

Nos dados do Censo Escolar, coletados e organizados pelo INEP desde 1997, encontra-se o número de reprovações/ano de cada sistema de ensino estadual e municipal, por região e por estabelecimento escolar. No entanto, é ainda impossível, pela forma de coleta realizada nas escolas, distinguir entre o fenômeno da reprovação escolar como consequência da *não aprendizagem* do fenômeno da *antecipação da reprovação* pela *desistência* do aluno em determinado período escolar. Conclui-se, pois, que os processos de reprovação e interrupção escolar encontram-se imbricados (BRASIL, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002).

Já a repetência era a norma escolar imposta para todos os que reprovavam na escola e a garantia, por parte do sistema de ensino, do cumprimento dos critérios de reprovação. Semanticamente a repetência se constituiu no ato ou efeito de repetir-se; tornar a fazer e consequência da reprovação. Era o movimento (do estudante) de “volta à mesma série no ano seguinte, por qualquer razão” (TORRES, 2004, p. 34).

A repetência baseou-se em uma série de premissas erradas: “que o estudante não aprendeu, ou não aprendeu o suficiente, [...] que nada foi aprendido ao longo do processo e, que, portanto, é necessário começar tudo de novo desde o início.” Seguindo essa lógica de pensamento a aprendizagem funcionava em uma “dimensão linear, com rotas fixas e resultado do exercício repetitivo” (TORRES, 2004, p. 39). Para a autora, toda relação de aprendizagem que parte de processos de memorização pela repetição contínua tinha por base teorias do campo da psicogenética. Considerar que um aluno que não aprendeu, ou aprendeu pouco, de acordo com os padrões pré-estabelecidos, necessitava metodologicamente passar pela mesma experiência (por uma, duas ou mais vezes) até aprender, significava ignorar os avanços da psicologia (TORRES, 2004). Por outro lado, os critérios da repetência se aplicavam quando os sistemas de ensino utilizavam da seriação como forma de organização escolar.

Rosa Torres (2004, p. 34) vinha afirmando que a repetência era a “‘solução` interna” que o sistema escolar encontrou para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade do ensino. Estes fenômenos eram partes orgânicas

da escola com a finalidade de lidar com fatores que inibiam a aprendizagem e mantinham correlação direta com a interrupção dos estudos. O ato de reprovar ou instituir a regra da repetência expressava “a intencionalidade e exigência burocrática e periódica” (FREITAS, 2003, p. 75), cujo objetivo era o de selecionar e classificar os alunos, conforme padrões esperados.

Mais do que uma exigência meramente burocrática, a reprovação e a repetência faziam parte do sistema escolar, eram consideradas inerentes à sua natureza e associadas à idéia de manutenção da qualidade do ensino, reflexo de seriedade e competência escolar do professor. A qualidade e a competência estavam ligadas às formas como os conteúdos das disciplinas que compunham o currículo escolar estavam organizados: verticalmente entre as diversas séries, e horizontalmente, dentro de cada série e/ou de cada área ou disciplina.

Sampaio (1998), ao analisar recursos de revisão da reprovação impetrados por pais e alunos, identificou que a transmissão de conhecimentos destacava-se como questão central. Da 1^a à 4^a série, os conteúdos organizados nas disciplinas e “desenvolvidos no sentido de preparar as etapas subseqüentes, com predominância de Português e Matemática.” De 5^a a 8^a séries acentuava-se “a exigência de conteúdos específicos (...) uma operação de fragmentação, [...] que recorta o período letivo nos vários momentos em que ocorre a seqüência das aulas das diferentes disciplinas, a cargo de diferentes professores.” (SAMPAIO, 1998, p. 78).

Uma das justificativas mais freqüentes para as respostas negativas dos professores aos recursos interpostos era o da *falta de pré-requisitos* – considerados conteúdos necessários para o acesso às aquisições subseqüentes, mas que nem sempre correspondiam à prática adotada na escola (SAMPAIO, 1998,

Nesse processo o aluno não pula etapas, e conteúdos mal assimilados dentro de cada uma delas não são recuperados na seqüência; as aprendizagens posteriores não incorporam ou corrigem as aprendizagens anteriores, mas supõem um patamar anterior, do qual partem para novos desdobramentos. Uma coisa vem depois da outra, em seqüência, do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo; cada etapa introduz a seguinte que fica sempre comprometida com a anterior (SAMPAIO, 1998, p. 91).

Os pré-requisitos eram utilizados como justificativa para que o aluno não pudesse avançar para a série seguinte sob o risco de não acompanhar os conteúdos de cada disciplina. No entanto, constatava-se que repetir uma série não significava,

necessariamente, retomar a série ou o momento em que se originaram as lacunas e dificuldades. Esta era a prática dominante quanto à avaliação, promoção e retenção dos alunos (SAMPAIO, 1998, p. 91, 106).

Assim, o currículo estava marcado pelo caráter externo e acabado dos conteúdos, articulados a um modelo de ensino coerente, baseado na “transmissão e fixação memorística”. A “ritualística organização escolar”: ritmo que foi imposto pelo professor, à seleção dos conteúdos, as prioridades estabelecidas predominavam à “fixação de conteúdos pelos alunos” (SAMPAIO, 1998, p. 82).

O aspecto mais dramático da reprovação e da interrupção escolar encontrava-se na “internalização da exclusão” – quando o sujeito não só concordava com o fator de exclusão, mas lhe dava legitimidade (ROSÁRIO, 2002, p. 86). No entanto, a incorporação da cultura da reprovação não estava presente apenas nos alunos. Os pais também apresentavam comportamentos que demonstravam a internalização do “ponto de vista escolar e aceitavam os diagnósticos e as previsões dos professores a respeito da capacidade de aprendizagem de seus filhos” (TORRES, 2004, p. 38). Essas previsões faziam parte do imaginário dos professores, que acreditavam que a melhor solução para as dificuldades de aprendizagem estava na repetência escolar.

A dificuldade com a escolaridade adveio da idéia, surgida na década de 1930, sobre a incapacidade para a aprendizagem por parte do próprio aluno, e corroborou, por meio de testes de aptidões e habilidades, na classificação das crianças. Também ajudou a reforçar a afirmativa de que os alunos que apresentavam dificuldade para a aprendizagem possuíam problemas gerados na família e viviam em meio social *precário*. Embora muito criticadas academicamente as teorias com base nas carências culturais, continuavam a povoar o imaginário dos professores e a vinculavam as causas da reprovação, repetência e interrupção dos estudos às condições familiares e a precariedade de recursos financeiros, externos à escola, gerados na família e pelo próprio estudante (TORRES, 2004, p. 38).

Para os professores, as atitudes tomadas pelos alunos em sala de aula como: ser indisciplinado, desinteressado, não cumprir as tarefas, chegar atrasado e, principalmente, ser faltoso referendavam posições voltadas à culpabilização do aluno. Tanto Sampaio (1998) como Paro (2001) relacionaram estes fatores as justificativas para a não promoção dos alunos. Paro (2001, p.118) destacava que a “reprovação não é apenas uma constatação de que alguém não aprendeu, é sempre

uma acusação de que alguém não estudou”. Para Sampaio (1998, p. 94), tal premissa indicava que o ensino era atribuição do professor e a aprendizagem tarefa do aluno. O papel do professor era o de explicar, treinar e avaliar; o do aluno o de ouvir, repetir e devolver. Desta forma, o ensino poderia transcorrer independente de o aluno aprender ou não.

A ameaça da reprovação também era utilizada como forma de controle disciplinar que exigia comportamentos adequados e receptores passivos. As atividades sempre dependiam do professor que “prepara a aula e entrega a informação em uma bandeja de prata” (VALENTE, 2001, p. 10). Para Torres (2004, p.39) “em muitos casos, a repetência opera como um mecanismo aberto ou velado de advertência ou castigo”.

As reprovações e as interrupções escolares produziram as distorções série-idade entre os alunos. Elas desvelavam o abismo existente entre a escolarização e as camadas mais pobres da população. Segundo Ferraro, em 1982, 76,2% da população escolar brasileira encontrava-se com atraso em relação à série cursada. Em 1991 achavam-se nessa situação 64,1% dos alunos e, em 1996, 47,0% (FERRARO, 1999, p. 37).

Para esse autor (FERRARO, 1999, p. 37), “apesar dos avanços havidos na escolarização, o padrão esperado de relação série-idade continua fazendo parte do reino da fantasia.” Os dados mostravam que embora tivesse havido um declínio nas taxas de defasagem de três anos, entre as crianças de nove e 12 anos, as taxas aumentaram tanto entre as crianças de oito anos como entre os adolescentes de 14, 15, 16 e 17 anos (FERRARO, 2004a, p. 56). Tal fato indicou que as políticas de simples inclusão ou de universalização do acesso à escola vinham sendo acompanhadas do agravamento das taxas de exclusão praticadas dentro da escola mediante revigoramento dos mecanismos de reprovação e repetência, principalmente, nas séries finais do Fundamental.

No Brasil, segundo Arroyo (2002), há uma *cultura da repetência* que é responsável pelo número de estudantes que apresentavam distorção série-idade maior do que dois anos de defasagem. As estatísticas do INEP registraram, em 1990, no Ensino Fundamental, cinco milhões de repetentes. Nesse nível de ensino a repetência se iniciava nas primeiras séries, apresentava alta concentração nas quintas séries e se estendia ao longo das séries finais. Em dezembro de 2001, o resultado do Programa

Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) colocou o Brasil em último lugar entre os 32 países avaliados e o “Ministério da Educação divulgou que os estudantes brasileiros ficaram em último lugar nas provas de leitura, matemática e ciências” (FOLHA DE S. PAULO, 2002). Embora, na última década, o número de matrículas tivesse apresentado uma ligeira melhora, a evolução dos índices educacionais no Ensino Fundamental, apontada no documento ‘Geografia da Educação Brasileira 2001’, do INEP, mostrava que esses indicadores encontravam-se abaixo das taxas desejáveis: “41% dos estudantes não concluíram este nível de escolaridade e 21,7% não progrediram de série, em 2000” (BRASIL, 2001, p. 22).

Ferraro, ao analisar os dados estatísticos oficiais assinalou que

cerca de 171 mil crianças de 8 anos ainda estavam na pré-escola, quando já deviam estar na 2ª série; [...] dentre as crianças de 11 anos, que deveriam estar cursando a 5ª série do ensino fundamental tinham 33 mil ainda na pré-escola; 280 mil na 1ª série, 398 mil na 2ª série e 539 mil na 3ª série, todas elas, em número superior a 1,2 milhões, acumulando duas ou mais séries de atraso na relação série-idade; os adolescentes de 14 anos, que deveriam estar cursando a 8ª série do 1º grau, estão dispersos por todas as oito séries do 1º grau. (FERRARO, 1999, p. 37)

No Brasil, os “excluídos na escola” formavam uma “grande hecatombe escolar”, considerada como o “triângulo dos naufragos escolares”, aqueles fortemente defasados nos estudos, por vezes em até dez anos de diferença série-idade (FERRARO, 1999, p. 38).

Para as quintas séries do Ensino Fundamental, as tabelas elaboradas por Ferraro indicam que em 1996 somente 28,7% dos adolescentes de 11 anos estavam cursando essa série. Esses valores foram sendo reduzidos para 20,6% aos 12 anos, 16,2% aos 13 anos e 12,7% aos 14 anos. Enquanto 28,7% dos alunos com idade de 11 anos encontravam-se regularmente freqüentando a 5ª série, 47,8% estavam distribuídos entre as 2ª e as 4ª séries do Fundamental, o que significava de um a três anos de atraso na relação série-idade. Aqueles que se achavam com dois ou mais anos de defasagem, perfaziam um total de 36,9%, isto é, 1,2 milhões de adolescentes na idade de 11 anos. Enquanto isso, na mesma série, o índice de não freqüência à escola representava 7,1% para o grupo de 11 anos de idade, 8,7% para os de 12 anos, 11,8% para os de 13 anos e 16,9% para os de 14 anos (FERRARO, 1999, p. 37).

Em Santa Catarina a realidade mostrou-se similar. Os dados da pesquisa de campo e os relatórios oficiais revelaram que havia, no Ensino Fundamental público,

um enorme contingente de estudantes repetentes ou multirrepetentes, e comprovava que os ganhos esperados com as novas políticas públicas na melhoria da aprendizagem não foram obtidos. As escolas pesquisadas apresentavam um índice de defasagem série-idade entre 25,0% e 55,0%, e reafirmavam o peso que a reprovação e, principalmente, as inúmeras interrupções escolares tinham sobre esses indicadores. (SANTA CATARINA, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002)

Os poucos estudos sobre as histórias singulares dos alunos e a precariedade daqueles voltados para uma análise mais aprofundada do cotidiano escolar, contribuíram para que continuassem a ser adotadas políticas educativas com base em modelos idealizados e de cunho universalista. Os resultados obtidos convergiam para a necessidade de aprofundar estudos do cotidiano escolar que possibilitassem o desenvolvimento de políticas públicas educativas que levassem à inserção social, ao respeito e à dignidade – ao direito de poder pertencer ao mundo escolar.

Pesquisas, realizadas em 1995 e 1999 (HANFF et al, 1995, HANFF et al, 1999), em escolas do município de Florianópolis, reforçaram as afirmações de Ferraro (2004^a) indicando que as políticas de inclusão ou de universalização do acesso à escola, historicamente, vinham sendo acompanhadas do agravamento das taxas de exclusão praticadas dentro da escola por meio dos *mecanismos de reprovação e repetência* (2004a, p. 57). Essas pesquisas forneceram indicadores importantes sobre reprovações e multireprovações ocorridas nas 5^a. séries do Fundamental. Na primeira pesquisa, referente aos anos 1990 e 1994, os índices de reprovação e interrupção escolar observados variaram de 27% a 37% e eram menores do que os índices médios para o Estado de Santa Catarina. Entretanto, Hanff ao acompanhar o destino, nos três primeiros meses do ano letivo de 1995, dos 24 alunos reprovados em 1994, constatou que apenas 37,5% continuavam freqüentando a mesma escola, provocando um acréscimo de 10% no número de interrupções escolares. Desta forma, os desistentes e reprovados registrados oficialmente ao final de 1994, saltaram de 28,4% para 41% demonstrando que os dados, intencionalmente ou não, foram subestimados (HANFF et al, 1995).

Na segunda pesquisa foram analisados os índices de reprovação e interrupção escolar nas 5^{as}. séries, de 1995 a 1998. Em 1995 constatou-se a reprovação e interrupção escolar de 38,5% dos alunos; em 1996 alcançou-se o mais alto indicador entre os quatro anos estudados, chegando a 69,1%. Em 1997, 45,8% dos alunos

encontravam-se em situação de reprovação e interrupção da escolaridade; no entanto, em 1998, reduziram-se para 29,3% os reprovados (HANFF et al, 1999).

O decréscimo do percentual de alunos reprovados não adveio de trabalho sistematizado com vistas à redução da reprovação, mas sim de uma espécie de promoção automática promovida pela escola na impossibilidade de justificar a reprovação de todos os alunos de uma turma que havia ficado sem professor por um período de seis meses na disciplina de matemática. Ao final do ano letivo indicou-se no Conselho de Classe a promoção automática de todos os alunos para a série seguinte já que a responsabilidade pela falta de professor não poderia, neste caso, ser imputada aos alunos. (HANFF et al, 1999)

Aparentemente ter ou não apreendido *‘estes’* e não *‘aqueles’* conteúdos e habilidades apresentou um maior peso nos indicadores que definiam a aprovação, no entanto, o receio da ocorrência futura de contestações por parte dos pais e até de professores, estabeleceu um afrouxamento nos critérios estabelecidos. A essência da decisão pela aprovação automática de todos os alunos foi tomada para não colocar em risco a credibilidade da escola, o que modificou em parte a premissa para aprovação usada até então: *se não estudou não pode ser aprovado; no entanto, se ninguém estudou porque não havia professor, ninguém pode reprovar.*

A experiência de criar espaços de discussão dos indicadores da reprovação e da interrupção escolar destacada na pesquisa citada anteriormente mostrou que professores ficavam atônitos frente aos dados socializados. Num primeiro momento pareciam desconhecer a realidade na qual trabalhavam, muitos dos quais com mais de cinco anos na mesma escola. Em seguida, comentavam e forneciam informações complementares que auxiliavam as reflexões. Essas *lembranças* ajudaram a entender melhor o que acontecia no cotidiano escolar e possibilitaram a busca de encaminhamentos para os problemas.

Entretanto, a reprovação não se constituía isoladamente. Pesquisas realizadas por Perez (1999) e Ribeiro (1991) demonstraram a existência de relação entre os processos de reprovação e repetência e os de interrupção escolar. Aletta Grisay (2004), com base em estudos de Grissom e Shepard (1990), afirma que alunos que em seu passado escolar repetiram um ano tendiam a abandonar a escola mais do que outros que nunca reprovaram. Para ela, a relação entre reprovação e interrupção escolar, nem sempre estava relacionada às dificuldades enfrentadas na vida cotidiana

(GRISAY, 2004, p. 96). Resultados similares foram encontrados por Paro ao realizar estudo etnográfico sobre os processos da reprovação escolar e a resistência dos professores pela sua eliminação (PARO, 2001, p. 68).

Zago, ao estudar os percursos escolares dos filhos de 16 famílias de um bairro popular identificou que as interrupções se constituem num “processo de eliminação que acontece de forma contínua, e ao longo de toda vida escolar”, e acabava aumentando o tempo de defasagem série-idade. Essas interrupções não significavam necessariamente desistência da escola, uma vez que muitos retornavam aos estudos, entretanto, comprometiam a adesão à escola (ZAGO, 2000, p. 25).

Também, nas onze escolas selecionadas para acompanhamento dos dados de reprovação e interrupção escolar observou-se que os alunos tendiam a interromper seus estudos após a reprovação, retornando várias vezes por curtos períodos. Encontrar-se em situação de reprovação e/ou interrupção escolar estava associado a uma passagem mais curta pela escola. Uma série de fatores combinados parecia indicar os motivos da interrupção escolar: mudanças constantes, sazonalidade, incompatibilidade entre trabalho e escolaridade e multirreprovações. O retorno à escola, após breves ou longos períodos de interrupção escolar, estava condicionado à obediência a determinados critérios: período de matrícula, número mínimo de faltas, boa vontade administrativa etc. Muitas vezes, a oportunidade de retorno do aluno não coincidia com as exigências administrativas e nem com o período mais apropriado – quando a escola assim o permitia. Era preciso muitas vezes aguardar o início do novo período letivo para reintegrar-se. Grande parte dos alunos que reprovaram e interromperam seus estudos desenvolviam atividades remuneradas. Aqueles que freqüentavam o ensino noturno ou outras modalidades de ensino exerciam atividades remuneradas em período integral. Maiores indicações sobre a condição do estudante-trabalhador foi desenvolvido no último capítulo deste trabalho.

A pesquisa desenvolvida por Maria Laura Brenner de Moraes, destacada por Ferraro, revelou fatos importantes sobre a situação dos alunos-trabalhadores e as taxas de defasagem série-idade. A pesquisadora identificou nos registros escolares do ano 2000, que 69,0% dos alunos repetentes eram trabalhadores. “Entre os alunos não trabalhadores, essa taxa era de apenas 9,3%”. Para ele, os dados da pesquisadora indicaram a existência de trabalho infantil, concomitante ou não à escola, e

indicações para o desenvolvimento de estudos sobre trabalho e reprovação escolar (FERRARO, 2004a, p. 60).

CAPÍTULO II

A ABORDAGEM QUANTITATIVA NO ESTUDO DAS REPROVAÇÕES E INTERRUPÇÕES ESCOLARES

2.1. Os números da reprovação escolar: quando a média oculta a realidade

A expansão do número de vagas necessárias à inclusão de alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, ocorrida na década de 1990, foi realizada, quase que exclusivamente, em nível municipal. Segundo Davies (2003, p. 447), essa evolução se deveu ao processo de municipalização do ensino ocorrido nacionalmente.

O aumento das matrículas nas redes municipais de ensino em Santa Catarina, nos últimos dez anos, mostrou essa tendência. Em 1992, estavam matriculados no Ensino Fundamental, em Santa Catarina, 584 mil alunos no sistema estadual e 208 mil nos municipais. Em 2002, eram 480 mil matriculados em escolas estaduais e 407 mil em escolas municipais. O maior número de matrículas no Fundamental encontrava-se nas primeiras e quintas séries. Entretanto o número de matriculados nas quintas séries era maior do que o das primeiras séries. Representavam cerca de 140 mil alunos, enquanto nas primeiras foram matriculados 135 mil alunos (SANTA CATARINA, 2002). Essas modificações exigiram reestruturação física e humana dos sistemas de ensino municipais. Todas as escolas estudadas passaram, nos últimos cinco anos, por ampliações, algumas inclusive dobrando sua capacidade de vagas.

Em Florianópolis, o acréscimo no número de matrículas nas escolas municipais, no Ensino Fundamental, desde 1997, foi de cerca de 5,0%/ano, desconsiderando a Educação Infantil e a EJA (portadores dos maiores acréscimos de matrículas municipais) (SANTA CATARINA, 2002).

No Brasil, em 2001 e 2002, as primeiras e segundas séries apresentaram os maiores índices, em números absolutos, de aprovações, reprovações e transferências. As quintas séries também assumiram lugar de destaque nas matrículas (2º lugar), nas

reprovações (3º lugar), interrupções (1º lugar) e transferências escolares (4º lugar), conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro I – Demonstrativo da situação escolar por série – Brasil - 2001-2002

Classificação	Matriculados	Aprovados	Reprovados	Evadidos	Transferidos
<i>1º Lugar</i>	1ª série	1ª série	1ª série	5ª série	1ª série
<i>2º Lugar</i>	5ª série	2ª série	2ª série	1ª série	2ª série
<i>3º Lugar</i>	2ª série	3ª série	5ª série	6ª série	3ª série
<i>4º Lugar</i>	3ª série	4ª série	3ª série	7ª série	5ª série

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2001, 2002.

O número de reprovações escolares em 2001 no Brasil, de primeira a oitava série apresentou uma média de 12,0%. No entanto, era necessário olhar com reserva a divulgação de indicadores percentuais (números relativos) já que, os percentuais agregavam, muitas vezes, números absolutos expressivos. Segundo Sposati (2000, p. 24), o número relativo “esconde vidas humanas e camufla a extensão dos números absolutos”, por isso era preciso ter clareza dos limites analíticos que continham. No caso citado anterior, os 12,0% de reprovações significavam, em números absolutos, cerca de três milhões e novecentos mil alunos. Esses quase quatro milhões de alunos reprovados, em termos absolutos, excederam o de todos os alunos matriculados, em 2002, na Educação Básica na maioria dos estados brasileiros. Só foi comparativamente menor ao número de matriculados nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Representavam à somatória de matrículas na Educação Básica de todos os estados da região centro-oeste (BRASIL, 2002).

Nacionalmente, de 1997 a 2001, a média das reprovações na 1ª série representaram 15% (900 mil alunos), e na quinta série 10% (500 mil alunos), enquanto a taxa de interrupção escolar representou cerca de 12% (600 mil alunos) (BRASIL, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001).

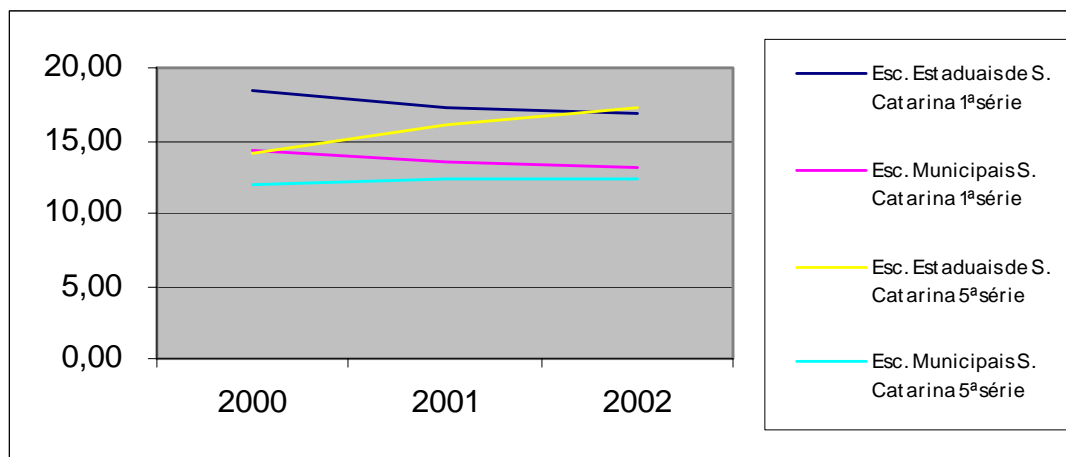
O número de reprovações consideradas por região e série apresentava diferenças. As primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental destacaram-se nas regiões do Norte e Nordeste e as quintas séries ocupavam o terceiro e quarto lugares em números absolutos. Nas regiões sul, sudeste e centro-oeste o maior número de

alunos reprovados no Ensino Fundamental estava nas quintas séries. Essa concentração supunha uma maior disponibilidade de acesso às escolas de quinta a oitava séries, ocorrida após a década de 1980. A maior oferta de vagas possibilitou o acesso à escola de crianças de classes populares mais suscetíveis à exclusão escolar, entretanto não conseguiu garantir-lhes a permanência. A reprovação e a interrupção, como reguladores dos processos de avaliação, constituíram-se num dos elementos que dificultou a permanência dos alunos na escola. Os números expressivos da interrupção escolar nas quintas séries, mostrados no quadro I, corroboraram com esta hipótese. Por isso as primeiras e quintas séries apresentaram um fluxo de alunos irregular e acumulado. (BRASIL, 2002).

Essa situação escolar nacional mantinha certa similaridade a ocorrida em Santa Catarina, entretanto, mostrou especificidades. Em 2001, no Estado de Santa Catarina as quintas séries ocupavam o 5º lugar em número de aprovados e a 2ª posição em número de reprovados (com uma diferença de um mil e duzentos alunos em relação às primeiras séries). Em 2002, o número de reprovações nas quintas séries ocupava o 1º lugar nas escolas municipais e estaduais no estado (BRASIL, 2001, 2002).

Entretanto, de 2000 até 2002 (Gráfico 1) os dados mostraram tendência de decréscimo nos índices de reprovação nas primeiras séries e aumento nas quintas séries, tanto nas escolas estaduais, como nas municipais. Representavam cerca de vinte mil reprovados/ano no sistema público de ensino em Santa Catarina (Tabela 1, em anexo). Era como se todos os alunos das 45 escolas estaduais situadas em Florianópolis fossem considerados reprovados. Essa tendência indicou que as quatro primeiras séries haviam atingido regularidade no fluxo de entrada e saída de alunos, enquanto o gargalo, antes situado nas primeiras séries, deu lugar às quintas séries com a maior retenção de alunos, por reprovações ou por interrupções escolares. O contingente de alunos que ficaram retidos na quinta série aumentou o número de matrículas no ano subsequente.

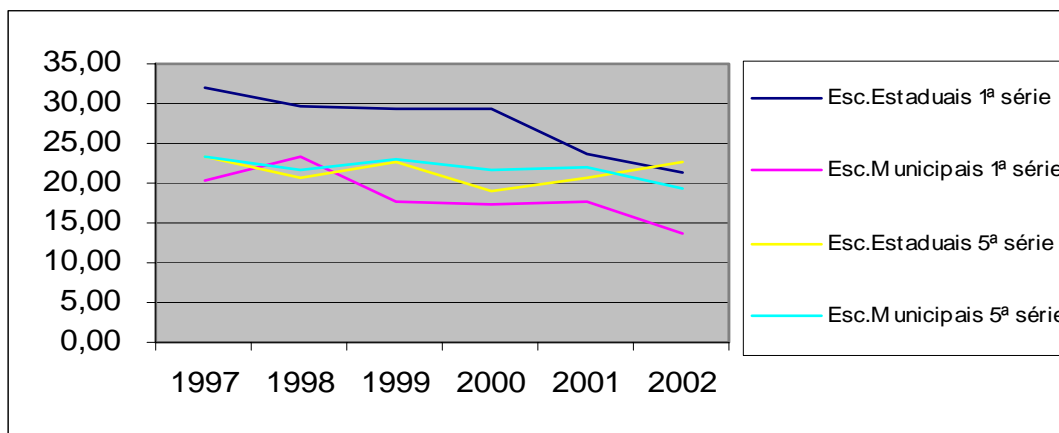
Gráfico 1 - Índices comparativos das reprovações escolares entre escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental em Santa Catarina – 2000-2002



Fonte: Base de Dados do Censo Escolar/SEE/SC - 2000-2002.

No município de Florianópolis a tendência de redução nos números de reprovações e interrupções nas escolas estaduais e municipais no Estado foi a mesma verificada para o Estado de Santa Catarina, conforme a Tabela 2, em anexo. Nas primeiras séries ocorreram quedas acentuadas nos índices da reprovação escolar de 1997-2002, contrário ao movimento observado nas quintas séries onde esse número se elevou superando os observados na 1ª série depois de 2000. Nas escolas municipais, desde 1998, o número de reprovações nas quintas séries foi comparativamente maior do que os encontrados nas primeiras séries (Ver Tabela 2, em anexo, e o Gráfico 2).

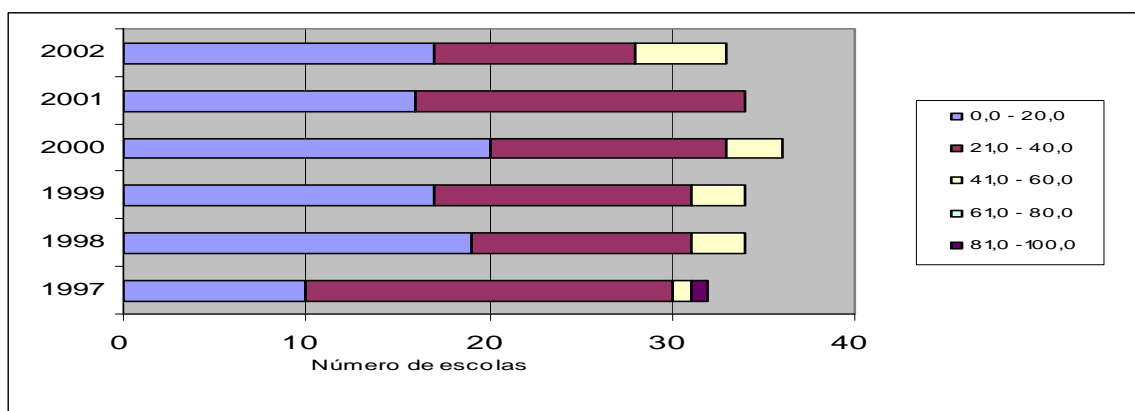
Gráfico 2 - Índices comparativos das reprovações escolares entre as escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 1997-2002



Fonte: Base de dados do Censo Escolar/SEE/SC - 1997-2002.

O perfil da reprovação escolar nas escolas estaduais e municipais apontou dados significativos e indicaram diferenças nas duas redes de ensino, em Florianópolis. Nas escolas públicas estaduais, especificamente nas quintas séries do Fundamental, entre 1997 e 2002, observou-se que cerca de 40,0% dessas instituições de ensino mantinham reprovações superiores à média nacional e à média estadual. Também, mostrou-se significativo o percentual de escolas que vinham desde 1997 mantendo índices de até 60,0% de reprovações nas quintas séries. Uma das escolas estaduais reprovou mais de 80,0% de seus alunos nas quintas séries. Em 2000 três escolas estaduais apresentaram índices acima de 40,0% . Já em 2002 cinco escolas apresentaram a mesma tendência. Foi possível observar, no Gráfico 4, mudanças no perfil das escolas que indicaram redução no número de reprovações nas quintas séries. No entanto, algumas escolas ainda apresentavam índices elevados (acima de 40,0%), números inexistentes em 2001.

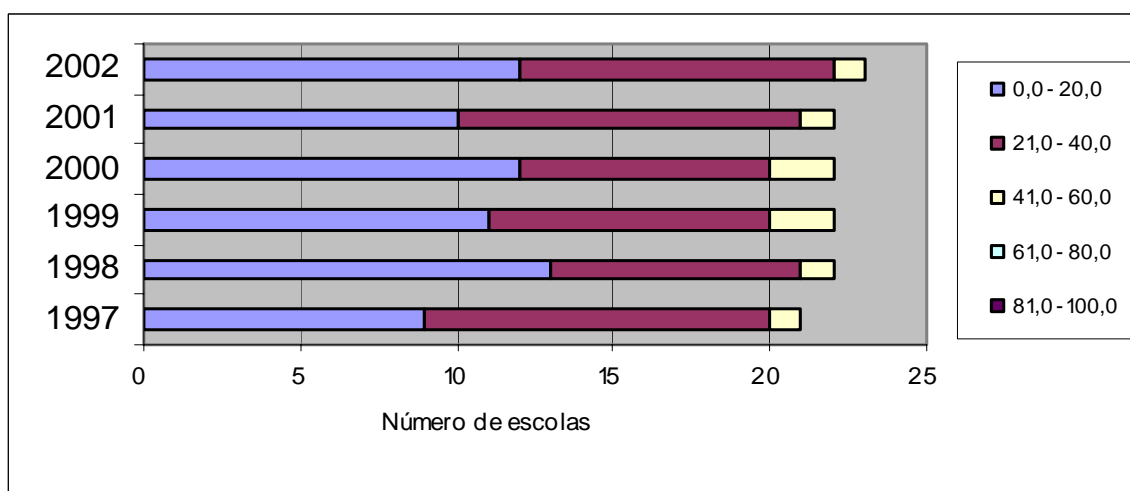
Gráfico 4 - Perfil das reprovações escolares nas 5ª séries em escolas estaduais em Florianópolis – 1997-2002



Fonte: Base de Dados do Censo Escolar/SEE/SC - 1997-2002.

Nas escolas municipais os índices de reprovações em relação ao das estaduais eram menores e apresentaram maior regularidade. De 1997 até 2002 o número de escolas que indicaram índices de reprovações acima de 20,0% oscilou entre nove e doze. As com índices entre 40,0% e 60,0% eram em menor número se comparadas com as escolas estaduais. Em 2000 duas escolas apresentaram índices maiores de 40,0%, e, em 2002 somente uma manteve esse índice de reprovação (Gráfico 5). Esses números não indicavam regularidade e oscilavam a cada ano demonstrando que as escolas apresentavam caráter singular. Essa irregularidade sugeria a inexistência de ações para redução dos indicadores de reprovação escolar e alteração dos perfis das escolas.

Gráfico 5 - Perfil das reprovações nas 5ª séries em escolas municipais em Florianópolis – 1997 – 2002



Fonte: Base de Dados do Censo Escolar/SEE/SC - 1997-2002

As oscilações dos dados explicitados anteriormente podem ser melhor explicadas com base numa análise das singularidades de cada história escolar dos alunos, melhor explicitadas no capítulo III.

2.2. Buscando indícios nos dados estatísticos produzidos pelas escolas: nada era o que parecia ser

Conforme já destacado anteriormente (Questões metodológicas) foram selecionadas foram selecionadas cinco escolas estaduais e seis municipais para a pesquisa. Cada escola selecionada revelou informações importantes para a compreensão dos processos de reprovação e movimentação escolar dos alunos, além dos dados oficiais. Ter ido direto à fonte dos dados permitiu obter informações que ficaram diluídas nos relatórios estatísticos, especificidades que ajudaram a definir hipóteses e apontaram caminhos para o aprofundamento da investigação.

O número de reprovações nas quintas séries, em Santa Catarina, de 2000 até 2002, variou de 12,0% a 18,0%. Isso representou apenas a ponta de um *iceberg* já que o número das reprovações escolares observadas em cada escola revelou outros valores que os cálculos dos índices medianos ocultavam, conforme tabela a seguir.

Tabela 7 - Reprovações escolares nas quintas séries em escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 1997 –2002 (em percentuais)

Escolas Estaduais	1997	1998	1999	2000	2001	2002
1E	81,8	41,0	19,5	55,2	36,1	20,4
2E	(*)	42,1	48,3	24,1	31,4	40,3
3E	26,7	7,29	25,0	21,8	32,7	37,0
4E	26,0	34,0	22,9	3,26	22,9	42,6
5E	28,2	16,7	18,6	7,7	20,0	21,4
Escolas Municipais						
1M	31,7	43,5	50,5	15,5	33,3	40,5
2M	30,7	38,5	23,5	31,3	26,0	31,4
3M	37,9	36,8	13,2	32,0	18,8	23,8
4M	21,9	16,5	40,2	16,3	26,8	26,7
5M	17,7	19,3	37,0	12,4	20,9	27,9
6M	11,4	17,7	16,0	29,0	30,6	7,1

Fonte: Base de Dados do Censo Escolar/SEE/SC – 1997-2002.

(*) Número não informado

Conforma tabela anterior, entre 1998 e 2002, as escolas apresentaram indicadores de reprovação escolar significativos. Em 1998, seis das onze escolas estudadas apresentaram índices superiores a 30,0%. Em 2001 e 2002, cinco escolas

apresentavam as mesmas tendências no perfil de reprovações. Em 2002, três atingiram mais de 40,0% de reprovações nas quintas séries.

Durante três anos, no período observado, as escolas estaduais, 1E e 2E apresentavam indicadores superiores a 40,0%. Especificamente na 1E, o número de reprovações atingiu 81,8% (66 alunos) em 1997 e 55,2% (54 alunos) em 2000, uma redução pouco significativa considerando o número de alunos que reprovaram e o índice mediano de reprovações nas escolas estaduais em Florianópolis, 16,79%. Em sentido oposto, as escolas 4E e 5E reduziram, em 2000, o percentual de reprovações de 22,9% para 3,3% e de 18,6% para 7,7%, respectivamente (Tabela 7). Na escola estadual 2E foram reprovados, de 1997 até 2002, duzentos e sessenta alunos nas quintas séries, uma média de 44 alunos para cada ano letivo (Ver Tabela 1, em anexo).

As escolas municipais selecionadas também se destacaram pelo significativo número de reprovações. A escola municipal 1M, apresentou de 1997 até 2002, cinco índices acima de 30,0% de reprovações, sendo três superiores a 40,0. Já na escola 2M, quatro valores percentuais de reprovação eram superiores a 30,0% (Tabela 7).

Os resultados das reprovações quando analisados com base nos números absolutos impressionam. Na tabela 1, em anexo, o número absoluto de reprovados, em 2000 e 2002, nas escolas estaduais de Santa Catarina, representava quase o dobro do número encontrado nos sistemas municipais de ensino. Em Florianópolis (Tabela 2) foram reprovados, na quinta série, em 2002, setecentos e sessenta e oito (768) alunos originários das escolas estaduais e, quatrocentos e sete (407) nas municipais. Somados representavam cerca de mil cento e setenta e cinco (1.175) alunos reprovados no ano de 2002. No período estudado, 1997 – 2002 quase 10 mil alunos foram reprovados nas quintas séries nas escolas dos dois sistemas de ensino.

Mais do que o número de reprovações, as onze escolas apresentaram variações expressivas nos seis anos observados (1997 – 2002). Na 1M o percentual de reprovações, em 1999, chegou a 50,5%. No ano seguinte baixou para 15,5 %. Na escola 6M a variação entre os anos 2001(30,6%) e 2002 (7,1%) foi de 23,5%. A escola estadual 1E apresentou em três anos consecutivos (1997 – 1999) decréscimo no número de reprovados: 81,8%; 41,0% e 19,5%. Já a escola municipal 4E apresentou movimento contrário: 3,3% em 2000; 22,9% em 2001; e 42,6% em 2002 (TABELA 7).

Algumas hipóteses iniciais foram levantadas para que pudessem explicar as variações observadas. Na primeira, pressupôs-se que não havia políticas de intervenção a longo ou médio prazo em nível de sistemas de ensino. Especificamente, em cada escola os projetos caso existentes não duravam mais do que um ano letivo. A segunda referiu-se a multiplicidade de regulamentações adotadas no período estudado, que atingiu alunos, professores e as formas de organização das avaliações nas escolas. A hipótese era que tais mudanças dificultaram a compreensão das informações tanto por professores quanto por alunos, promoveram insegurança, dúvidas, alterações nas formas de registro e nos parâmetros avaliativos.

2.2.1. O peso das disciplinas escolares na reprovação escolar

Historicamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática têm sido responsabilizadas pelo elevado número de reprovações no Ensino Fundamental. No entanto, os relatórios sobre os resultados das avaliações por disciplina apresentaram outros indícios importantes para compreensão das reprovações nas quintas séries.

A diversidade de disciplinas, conteúdos e professores foram apontados como algumas das dificuldades que os alunos, que entram na quinta série do Ensino Fundamental, apresentavam. Compreender e corresponder às metodologias e critérios de avaliação de cada professor, entre sete e dez disciplinas, não se constituiu em tarefa fácil para os alunos. Estes precisavam estar atentos aos critérios e julgamentos, as formas metodológicas, as exigências e características de cada professor. Pelas informações coletadas não havia uma lógica linear, pré-estabelecida, que determinasse e regulasse as aprovações por disciplina. Observaram-se variações quanto às disciplinas responsáveis pelas reprovações em cada escola ou turma.

Essas disciplinas vinham mantendo nas escolas graus de importância diferenciados, hierarquias historicamente instituídas nos currículos das séries finais do Fundamental, demonstrado na carga horária, na organização dos conteúdos, nos processos de avaliação de cada disciplina. As consideradas mais importantes apresentavam carga horária maior. Mesmo assim os resultados finais de aprovação ou não, variaram de acordo com cada escola, professor ou aluno.

Os resultados finais de avaliação dos alunos, entre 2000 e 2003, em quatro das escolas municipais pesquisadas foram sistematizados (Tabela 13) e ajudaram a

demonstrar que várias disciplinas se revezavam como as responsáveis pelo maior número de reprovações, em contraposição ao consenso instituído que considerava a disciplina de Matemática a *culpada* pelas reprovações nas escolas. Em lado oposto figuravam as disciplinas de Educação Física e Educação Artística com menor peso nas reprovações. Entretanto, ao deixarem-se de lado as generalizações, observou-se que haviam singularidades nas escolas pesquisadas.

Tabela 13 – Indicadores das reprovações por disciplina nas quintas séries das escolas municipais 1M/2M/5M/6M em Florianópolis– 2000-2003

Escola 1M

	L. Port.	Ed. Art.	Matem.	Geog.	História	Ed. Fís.	Lg. Est.	Ciências	Nº de Reprovados
2000	8,3	0,0	41,6	41,6	50,0	0,0	16,6	25,0	12
2001	19,0	0,0	33,3	33,3	33,3	0,0	4,7	33,3	21
2002	29,0	0,0	35,4	29,0	38,7	0,0	0,0	38,7	31
2003	88,8	33,3	100,0	66,6	77,7	38,8	100,0	66,6	18

Escola 2M

	Port.	E. Art.	Matem.	Geograf	História	Ed. Fís.	Lg. Est.	Ciências	Nº de Reprovados
2000	96,0	37,5	85,7	87,5	76,7	48,2	67,8	66,0	56
2001	87,5	31,2	91,6	81,2	60,4	20,8	20,8	70,8	48
2002	71,4	53,0	93,8	75,5	83,6	67,3	30,6	71,4	49
2003	82,9	34,04	63,8	76,5	57,4	10,6	36,1	44,6	47

Escola 5M

	L. Port.	Ed. Art..	Matem.	Geog.	História	Ed. Fís.	Lg. Est.	Ciências	Nº de Reprovados
2000	60,0	26,6	73,3	73,3	73,3	6,6	73,3	60,0	15
2001	75,8	65,5	89,6	48,2	58,6	0,0	13,7	68,9	29
2002	75,0	41,6	83,3	75,0	80,5	13,8	66,6	86,1	36
2003	57,8	26,3	78,9	57,8	78,9	0,0	63,1	36,8	19

Escola 6M

	Port.	E. Art.	Matem.	Geog.	História	Ed. Fís.	Lg. Est.	Ciências	Nº de Reprovados
2000	65,7	30,0	88,5	70,0	55,7	37,1	54,2	47,1	70
2001	45,9	8,1	81,9	67,2	55,7	13,1	68,8	36,0	61
2002	23,3	16,6	26,6	43,3	36,6	0,0	43,3	36,6	30
2003	80,0	30,0	100,0	60,0	70,0	35,0	95,0	60,0	20

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escolas 1M/2M/5M/6M- Florianópolis-2003- 2005

De 2000 a 2002, na Escola 1M, as disciplinas de Matemática, Geografia e História mostraram-se similares no número de reprovações. A disciplina de Língua

Portuguesa, juntamente com Língua Estrangeira - Inglês¹⁴, por três anos consecutivos (2000 a 2002), apresentou um perfil com baixos indicadores de reprovações. Em Educação Física e Educação Artística, nesses mesmos períodos, nenhum aluno reprovou. Entretanto, em 2003, a escola apresentou indicadores elevados de reprovação em quase todas as disciplinas, inclusive seis alunos em Educação Artística e sete em Educação Física foram reprovados. Dos dezoito alunos que reprovaram na quinta série, todos o foram nas disciplinas de Matemática e Língua Estrangeira – Inglês. Verificou-se que os critérios estabelecidos nesse ano escolar levaram os alunos a reprovar em quase todas as disciplinas, como se houvesse um acordo estabelecido para isso.

Na escola 2M, em 2000, reprovaram na quinta série cinquenta e seis alunos. Mais de 60,0% em seis das oito disciplinas. 96,0% dos alunos reprovados o foram na disciplina de Língua Portuguesa, seguidos pelas disciplinas de Geografia, Matemática, História, Língua Estrangeira e Ciências, respectivamente. Em 2001 e 2002, Matemática ocupou as primeiras posições em número de reprovados, acompanhada das disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História. O ano de 2002 mostrou-se significativo no número de reprovações alcançadas em grande parte das disciplinas. Dos quarenta e nove reprovados 50,0% o foi nas disciplinas de Educação Física e Educação Artística, índice elevado se considerar serem disciplinas que não possuem tradição em reprovação escolar.

Na Escola 5M ocorreram alterações a cada ano letivo. Em 2000, Matemática, Geografia, História e Língua Estrangeira - Inglês reprovaram em igual proporção, 73,3% dos 15 alunos. Em 2003, as reprovações na quinta série mostraram-se inferiores aos dois anos anteriores. Mesmo assim, 78,9% dos 19 alunos reprovados o foram em Matemática e História. Somente a disciplina de Educação Física não apresentou naquele ano nenhum aluno reprovado.

Na Escola 6M, em 2000 e 2001, dos 131 alunos reprovados mais de 80,0% o foram em Matemática. Entretanto, mais de 50,0% reprovaram também em Geografia, História, Língua Estrangeira – Inglês e Língua Portuguesa. Em 2002 e 2003, numericamente houve redução no número de reprovados em relação aos demais anos

¹⁴ Embora a lei 9394/96 determinasse que na disciplina de Educação Física a reprovação somente seria possível pela não frequência às aulas, tornou-se fato comum encontrarmos casos de realização de exames finais (passíveis de reprovação).

analisados: trinta alunos em 2002; e vinte em 2003; em comparação aos sessenta e um em 2001; e setenta em 2000. Entretanto, proporcionalmente, em 2003, os alunos foram reprovados em um maior número de disciplinas, inclusive em Educação Artística e Educação Física. Matemática, Língua Estrangeira - Inglês e Língua Portuguesa continuaram liderando as reprovações com 100,0%; 95,0% e 80,0%, respectivamente. Já em 2002 a redução se deu no número de disciplinas que cada aluno reprovou, mesmo assim Língua Estrangeira – Inglês e Geografia reprovaram 43,3% dos alunos.

Em três das quatro escolas municipais, destacadas na Tabela 13, a disciplina de Língua Estrangeira – Inglês ganhou destaque no número de reprovações efetuadas. Se essa disciplina não possuía um histórico ligado às reprovações, nas escolas 2M, 5M e 6M o perfil mostrou-se diferenciado. Na escola 6M, tabela 13, em 2001, 68,8% dos sessenta e um alunos que reprovaram na quinta série o foram em Inglês. Em 2003 foram 95,5% dos vinte alunos reprovados. Já na Escola 5M, por três anos, 2000, 2002, e 2003, Inglês ganhou destaque com mais de 60,0% de reprovações.

A hipótese de que as reprovações estavam vinculadas ao mesmo professor foi confirmada em alguns casos e descartada em outros. Na disciplina de Língua Estrangeira - Inglês, a liderança nos índices de reprovação em duas das escolas municipais, 5M e 6M, corresponderam exatamente à passagem por elas de uma mesma professora. Concluiu-se que essas aprovações e, conseqüentemente as reprovações, dependiam mais das relações que os alunos mantinham com a mesma professora do que com os *pré-requisitos* ou *conteúdos básicos*. Ao que os dados indicam, a decisão sobre aprovação ou não dos alunos dependeu diretamente dos pressupostos de quem dirigia a disciplina, independente da escola ou do grupo de alunos.

Os estudos de Paro (2001) e Sampaio (1998) já detectavam haver correlação entre os conteúdos de cada disciplina e os níveis de reprovação, e também apontavam o papel que cada professor exercia nos processos de avaliação e nas decisões sobre que conteúdos seriam priorizados.

As escolas estaduais também apresentaram especificidades. Em 2001, das seis turmas de quinta série da Escola estadual 2E, na disciplina de Matemática, duas apresentaram o maior número de reprovações; duas tiveram apenas duas reprovações

por turma, e nas demais o número de reprovações foi equivalente. Três professores diferentes atuaram nestas turmas.

Sem dúvida, havia reconhecimento do peso hierárquico das disciplinas e conteúdos em algumas áreas específicas do conhecimento. No caso das escolas estudadas, muitas vezes, uma única disciplina definia a aprovação. A disciplina de Matemática e Língua Portuguesa mantinham nível simbólico construído historicamente pela sociedade cabendo aos professores sua manutenção. E, mesmo, nem sempre terem se apresentado como concentradoras dos indicadores de reprovação, os projetos de atendimento às dificuldades dos alunos centravam-se exclusivamente nessas disciplinas, não sendo dada prioridade às demais disciplinas. As informações estatísticas apontaram fatores importantes a serem considerados a respeito das reprovações por disciplina, mas não suficientes para explicar os fatores que as desencadearam. As histórias singulares dos alunos, tratadas Capítulo III, colaboraram muito para o entendimento das relações estabelecidas com cada professor e disciplina.

2.2.2. Os multirrepetentes e as dificuldades de permanência nas escolas

Os multirrepetentes eram caracterizados como alunos especiais cujas causas das inúmeras reprovações estavam ligadas às suas condições singulares de relação com a escolaridade. O esforço para permanecer na escola, apesar das reprovações, mostrou alunos persistentes que se mantinham presentes mesmo em condições adversas. Viviam de avanços e retrocessos, muitas vezes acumulando mais de uma reprovação na mesma série.

O acompanhamento dos resultados finais de avaliação de 2000 a 2003 propiciou informações sobre as reprovações escolares sistematizadas na tabela 14¹⁵, a seguir.

¹⁵ Somente foram computados os alunos que completaram o ano letivo na escola. Os que interromperam antes de concluir o ano não foram incluídos na tabela.

Tabela 14 - Número de reprovações dos alunos nas quintas séries de escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 2000-2003

<i>Escolas Estaduais</i>	1 Reprovação	2 Reprovações	3 Reprovações	Total de Reprovados
1E	33	9	3	45
2E	48	12	5	65
3E	215	37	8	260
4E	101	14	5	120
5E	19	3	1	23
<i>Sub-total: estaduais</i>	416	75	22	513
<i>Escolas Municipais</i>				
1M	124	29	5	158
2M	55	10	4	69
3M	36	7	4	47
4M	54	7	3	64
5M	67	10	4	81
6M	126	10	7	143
<i>Sub-total: municipais</i>	462	73	27	562
<i>Total Geral</i>	878 (81,7%)	148 (13,8%)	49 (4,5%)	1075 (100,0%)

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais das escolas estaduais e municipais - Florianópolis- 2000-2003

Esse acompanhamento dos relatórios finais de avaliação do rendimento escolar comprovou que havia um grupo de alunos, 197, 18,3% que reprovou múltiplas vezes na quinta série (Tabela 14). 81,7% dos alunos reprovaram uma vez. Esses dados reforçaram as afirmações de autores, como Ferraro (2004a), que questiona a universalização do Ensino Fundamental, apregoada pelos governos oficiais, e confirma os indicadores de defasagem série-idade em até dois anos.

Esses mesmos dados (Tabela 14) indicaram que os alunos se mostravam persistentes na permanência na escola e procuravam avançar nos estudos. Sem dúvida, manterem-se por três anos na mesma série, com os mesmos conteúdos e quem sabe os mesmos professores não tem sido uma estratégia escolar efetiva que garanta a continuidade dos estudos para tais alunos. O número de alunos que apresentou duas reprovações na quinta série representava cento e quarenta e oito alunos, seguido de quarenta e nove alunos que tiveram três reprovações, valores significativos em quatro anos de acompanhamento, que, independente das condições apresentadas, tentavam permanecer na escola.

Para todos os alunos que reprovaram, independente do número de vezes e em quais disciplinas, a condição para manter-se na escola era a de repetir todas as disciplinas durante mais um ano letivo. Desconsiderava-se o esforço despendido, a perda dos grupos de referência ou mesmo a identificação que o aluno tivesse ou não com os professores que o reprovaram. A indicação da repetência era de refazer o mesmo caminho quantas vezes a escola e seus professores considerassem necessário. 1075 alunos, em quatro anos, permaneceram na mesma série por todo um ano letivo, independente do tipo de dificuldade que apresentasse e o tempo necessário para superação.

Para entender melhor a situação dos alunos que foram reprovados por duas vezes na quinta série, destacaram-se informações, a título de exemplo, dos históricos escolares de cinco alunos da Escola municipal 2M, descritos no quadro a seguir:

Quadro II – Alunos com duas reprovações na quinta série, por disciplina na Escola municipal 2M em Florianópolis – 2000 - 2001.

Alunos		Língua. Portuguesa	Educação Artística	Matemática	Geografia	História	Ed.Física	Língua Estrangeira	Ciências
Af	2000	R	A	R	R	R	R	A	R
	2001	R	A	R	R	R	R	R	R
Cm	2000	R	R	R	R	R	R	R	R
	2001	R	R	R	R	A	A	A	A
Tm	2000	R	R	R	R	R	A	R	R
	2001	Acc	A	A	A	A	A	A	A
Gm	2000	R	R	R	R	R	R	R	R
	2001	R	R	R	R	R	A	R	R
Jm	2000	R	A	R	A	R	A	A	A
	2001	R	R	R	R	R	R	R	R

A = Aprovado

R = Reprovado

Acc = Aprovado em Conselho de Classe.

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escola2M- Florianópolis-2003-2005

No primeiro caso, o aluno Af, em 2000, foi reprovado em quase todas as disciplinas, com exceção em Educação Artística e Língua Estrangeira - Inglês. Em 2001, após um ano letivo de *estudos e trabalho*, apresentou pior rendimento do que no ano anterior: reprovou em Inglês, disciplina na qual havia atingido pontuação mínima para aprovação em ano anterior.

No caso do aluno Cm, após ter reprovado em 2000 em todas as disciplinas, conseguiu aprovação, no ano seguinte, nas disciplinas de História, Educação Física, Língua Estrangeira - Inglês e Ciências. Entretanto essas aprovações não o autorizaram a seguir para a sexta série, pois fora reprovado em Língua Portuguesa, Matemática, Educação Artística e Geografia. Mesmo que na opinião dos professores das primeiras disciplinas ele pudesse avançar, teria que repetir todas as demais se quisesse permanecer na escola.

Para o aluno Tm, a situação apresentou-se melhor. Se em 2000 havia reprovado em quase todas as disciplinas, exceção em Educação Física, a permanência da dificuldade em Língua Portuguesa pareceu sensibilizar professores que o aprovaram pelo Conselho de Classe em 2001. Caso contrário teria que repetir todas as disciplinas nas quais havia sido aprovado.

O caso de Jm mostrou situação oposta. Em 2000 havia sido aprovado em cinco das oito disciplinas exigidas no Ensino Fundamental: Educação Artística, Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira - Inglês e Ciências. Em 2001, não conseguiu demonstrar aos professores porque havia sido aprovado nas disciplinas citadas e acabou reprovando em todas elas. Em caso de permanência na escola precisaria passar novamente pelas atividades e avaliações das oito disciplinas.

Estatisticamente eram poucos os alunos com mais de três reprovações que continuavam na escola. No estudo realizado identificaram-se alguns fatores importantes a serem destacados e analisados. Primeiro não havia relação entre os resultados de um ano escolar e outro, mesmo que uma disciplina fosse ministrada pelo mesmo professor. Segundo, adotou-se nas escolas o princípio da *tabula rasa*, desconsiderando-se os avanços que os alunos pudessem ter alcançado no ano letivo anterior e o esforço despendido para conseguir aprovação. Finalmente, como terceiro fator, considerou-se que os alunos mostraram-se persistentes em manterem-se na escola, embora não conseguissem a promoção para a série seguinte retornavam e conseguiam avançar em algumas disciplinas. Entretanto, frente às regras escolares, o avanço parcial não era considerado. A insistência de retornar à escola, depois de múltiplas reprovações ou interrupções, demonstrava o propósito em concluir uma etapa escolar, mesmo com dificuldades. Parte desses alunos foram reprovados nas mesmas disciplinas por várias vezes e refaziam aquelas nas quais haviam sido considerados aprovados. Alguns desistiram na segunda tentativa para conseguir a

aprovação e reprovavam em todas as disciplinas. Havia ainda aqueles que, tendo reprovado uma única vez, conseguiam apresentar avanços ao repetir a série.

Além do acompanhamento dos alunos que reprovaram em até duas vezes na quinta série, tomou-se, como exemplo, os casos de dois alunos reprovados por três vezes consecutivas, na Escola municipal 6M.

Quadro III – Alunos com três reprovações na quinta série, por disciplina, na Escola municipal 3M em Florianópolis- 2001 - 2003.

Alunos		Língua Portuguesa	Educação Artística	Matemática	Geografia	História	Educação Física	Língua Estrangeira	Ciências
ASf	2001	A	A	R	R	A	A	R	R
	2002	A	A	A	R	R	A	R	R
	2003	R	R	R	R	R	R	R	R
JCm	2000	R	R	R	R	R	R	R	R
	2001	R	R	R	R	R	A	R	R
	2002	R	A	R	R	R	A	R	A

A = Aprovado

R = Reprovado

Acc = Aprovado em Conselho de Classe.

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escola 6M - Florianópolis-2003-2005.

A aluna ASf foi aprovada em 2001 em quatro disciplinas: Língua Portuguesa, História, Educação Artística e Educação Física. Em 2002 avançou e foi aprovada também na disciplina de Matemática, porém, foi reprovada na disciplina de História. O esforço despendido transformou-se em desistência da escola em 2003, tendo sido reprovada por falta de frequência às aulas. Passou da categoria descrita por Ferraro (2004a) como *excluídos na escola* para a de *excluídos da escola*.

O aluno JCm em 2000 concluiu o ano letivo reprovado em todas as disciplinas. Em 2001 foi aprovado em Educação Física. Em 2002, avançou conseguindo aprovação em Educação Artística e Ciências. Em 2004 o aluno permanecia freqüentando a mesma série pelo quarto ano consecutivo.

Essas situações que envolviam multirrepetentes foram significativas para a reflexão sobre as condições de aprendizagem e as oportunidades oferecidas para que as situações não se repetissem. Esses alunos passaram pela escola, mas não se encontravam inseridos, não se constituíam parte dela. A persistência pela permanência apontava em sentido contrário aos prognósticos escolares pela interrupção. Por outro lado, constituir-se como multirrepetente não garantia

atendimento específico, acompanhamento, e o resguardo do direito público subjetivo de reivindicar a permanência na escola. Nem mesmo conseguiam obter prioridade para aprovação via Conselho de Classe. Foram raros os casos observados de aprovação em Conselho desse tipo de aluno. Somente 12 alunos dos cento e noventa e sete multirrepetentes, conseguiram avançar por meio do Conselho de Classe nas quintas séries, entre 2000 e 2004.

Na escola municipal 1M, dos 34 alunos multirrepetentes identificados nas quintas séries que permaneceram na escola, um foi aprovado por Conselho de Classe. Mesmo assim, no momento do Conselho faltavam apenas dois décimos para conseguir a média necessária para aprovação.

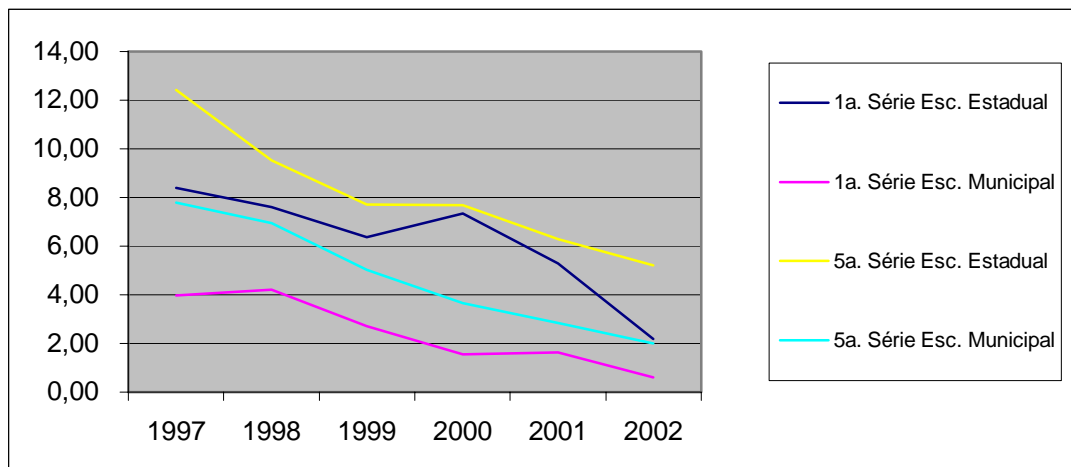
2.2.3. Os caminhos da interrupção escolar

A categoria interrupção escolar mostrou-se bastante complexa para a análise proposta porque nela estavam incluídas inúmeras variáveis: os alunos que reprovaram e interromperam; os que interromperam uma ou mais vezes; os que interromperam e retornaram. Além disso, os dados de interrupção nem sempre foram registrados adequadamente. Era o caso dos alunos que não haviam retornado à escola no ano seguinte para repetir a série em que foram reprovados. Havia casos em que um aluno aparecia, ao mesmo tempo, em duas categorias: como aluno que já havia passado pela escola e interrompeu os estudos e como aluno com matrícula nova.

No Brasil, os percentuais da interrupção escolar em 2001, de primeira a oitava série do Fundamental, somavam uma média de 8,9%. Em números absolutos representavam quase dois milhões e novecentos mil alunos. No caso das diferenças regionais, as interrupções escolares nas regiões Norte e Nordeste ocorriam com maior incidência nas primeiras séries, seguidas das quintas séries. A quinta série também concentrava o maior número de interrupções escolares entre todas as séries do Fundamental, com uma diferença de um mil e seiscentos alunos. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste as interrupções escolares apresentavam indicadores maiores de quinta a oitava série. De primeira a quarta os números apresentavam-se menos significativos (BRASIL, 2002)

Em Santa Catarina, de 1997 a 2002, os indicadores da interrupção escolar nas primeiras séries variaram de 10,0% a 6,5%. Nas quintas, para o mesmo período, variaram de 10,0% a 17,2% (Tabela 5, em anexo).

Gráfico 3 – Perfil da interrupção escolar nas 1ª e 5ª séries nas escolas estaduais e municipais em Florianópolis – 1997-2002



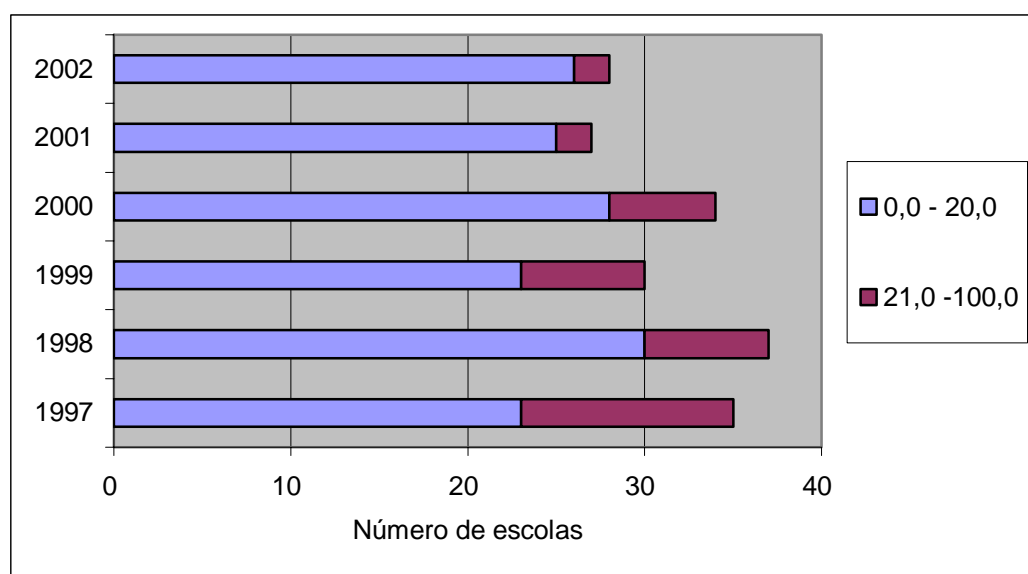
Fonte: Base de Dados do Censo Escolar/ SEE/SC – 1997 -2002

Em Florianópolis o índice de interrupção escolar vinha decrescendo nas duas séries. Nas escolas estaduais o percentual de alunos que interromperam seus estudos na primeira série caiu de 8,4% em 1997 para 2,2% em 2002. Nas quintas séries esses indicadores apresentaram-se mais elevados, 12,4% em 1997 e 5,2% em 2002; e continuavam em queda (Gráfico 3 e Tabela 5, em anexo).

Nas escolas municipais, em Florianópolis, o número de interrupções nas primeiras séries era de 4,5%, em 1997 e 0,6% em 2002. Nas quintas, no mesmo período, reduziu de 6,4% para 2,0%, contrariamente ao que aconteceu com as reprovações escolares. No entanto, era preciso cuidado na análise dos dados que mostravam a redução desses índices, tanto nas escolas estaduais como nas municipais. O número de interrupções escolares registradas oficialmente, principalmente nas quintas séries, mostrou-se subestimado porque não foram contabilizadas as movimentações que ocorreram ao final do ano letivo até o início de outro ano escolar. Essa perda mostrou-se significativa¹⁶ (Tabela 5, em anexo).

¹⁶ Há indicação por parte do INEP/MEC quanto à correção dessas informações. Entretanto, nem todos os sistemas a adotaram.

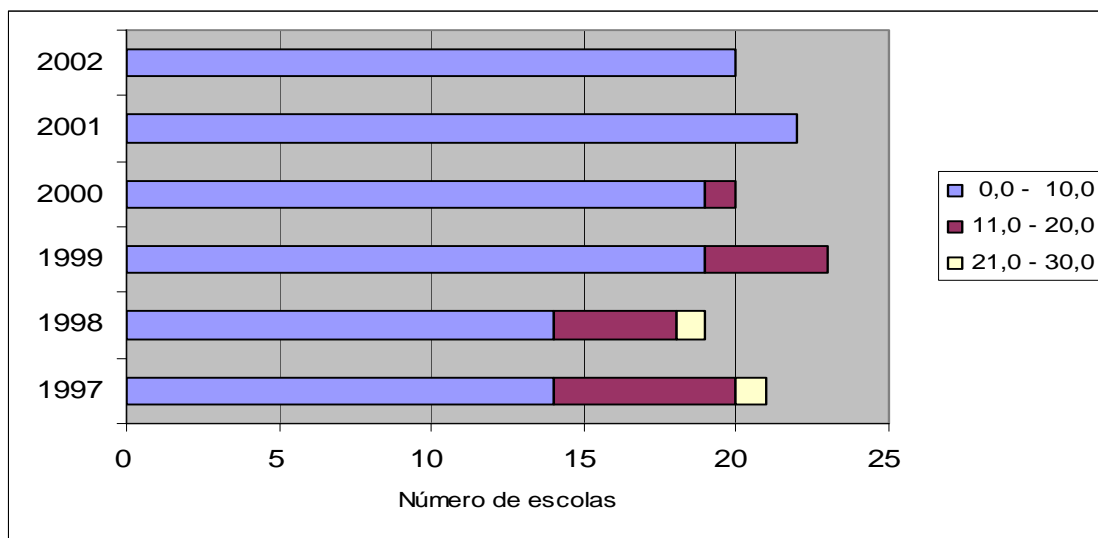
Gráfico 6 – Perfil da interrupção escolar nas 5ª séries nas escolas estaduais em Florianópolis – 1997 – 2002



Fonte: Base de dados do Censo Escolar/SEE/SC - Florianópolis-1997-2002

Em Florianópolis, a interrupção escolar, segundo dados oficiais, apresenta-se reduzida quando comparada aos dados de reprovação escolar. Nas escolas estaduais, as interrupções apresentaram índices decrescentes e alteraram o perfil das escolas (Gráfico 6). Até 2000, havia número significativo de escolas, principalmente estaduais, com índices de evasão escolar acima de 40,0%. Em 2001 e 2002, eram poucas as que apresentaram índices de interrupção acima de 20,0% (Gráfico 6).

Gráfico 7 – Perfil de interrupção escolar nas 5ª séries nas escolas municipais em Florianópolis – 1997 - 2002



Fonte: Base de dados do Censo Escolar/ SEE/SC – 1997 -2002

Nas escolas municipais que fizeram parte do estudo os índices de interrupção se mostraram ainda menores do que nas estaduais. Em 1997 e 1998 algumas escolas municipais apresentaram índices de interrupção escolar entre 20,0% e 30,0%, um registro de movimentação significativa. Em 2000 apenas uma escola teve índice acima de 10,0%. E em 2001 e 2002 o número de interrupções escolares ficou abaixo de 10,0% (Gráfico 7).

A identificação de alguns indícios de subestimação dos dados da interrupção escolar mostrou que era necessário estabelecer um acompanhamento da movimentação, transferências e retornos escolares dos alunos nas quintas séries. Com base nesses registros percebeu-se a complexidade da interrupção escolar, não visíveis nos relatórios estatísticos. O acompanhamento feito em uma das onze escolas estudadas, em Florianópolis, mostrou que um mesmo aluno podia ser transferido para outra escola, retornado e interrompido sem ter concluído o ano letivo ou mesmo mudado de rede de ensino. Essa movimentação mostrou-se mais comum do que o previsto¹⁷. Desse modo, o acompanhamento da vida escolar de cada aluno que interrompeu seus estudos ou transferiu-se de escola, de 2000 até 2004, serviu para traçar um perfil diferente dos dados oficiais.

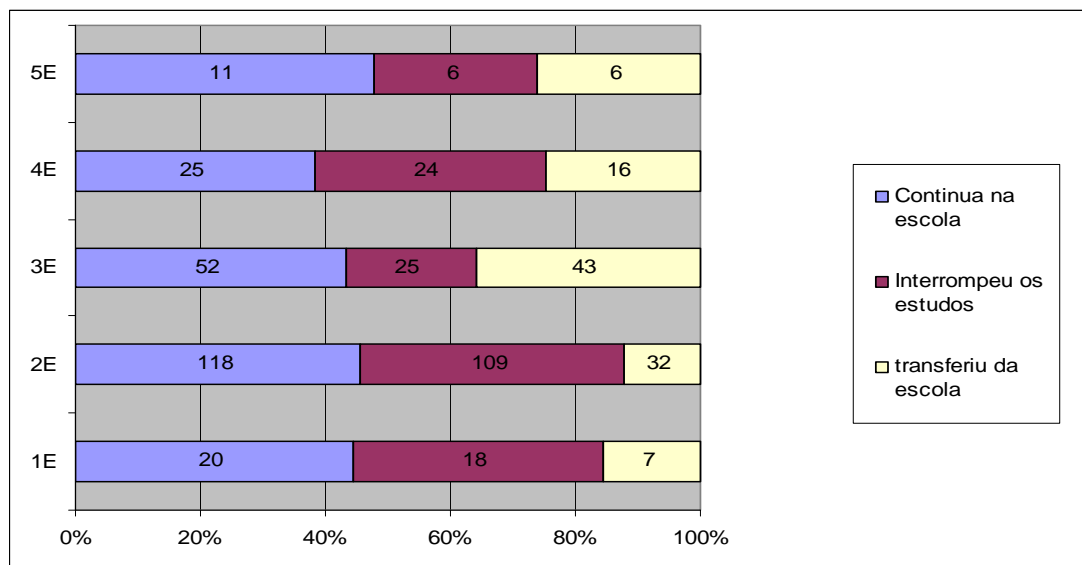
¹⁷ A observação desse fenômeno só foi detectada pelo preciosismo com que a secretária de uma das escolas pesquisadas realizava o registro de fluxo escolar dos alunos.

Foram elaboradas listagens nominais especificando a situação de cada aluno que interrompeu seus estudos na quinta série. Alguns alunos desapareceram das listagens das escolas de um ano para o outro, sem ter-se clareza do que havia ocorrido. Foi necessário recorrer aos livros de transferências expedidas no intuito de verificar quais haviam solicitado mudanças de escola. Mesmo assim, os que não constavam dessas listas eram considerados evadidos ou haviam mudado de escola sem levar a documentação necessária. Muitos retornaram após um período variável, outros não foram obtidas notícias. O cruzamento do nome de alunos entre as escolas de uma mesma região ajudou a identificar alguns casos.

O acompanhamento dos percursos dos alunos reprovados que interromperam seus estudos ou se transferiram, nas onze escolas estudadas, entre 2000 e 2004, chamou a atenção para vários fenômenos. Primeiramente, mostrou que evasão e abandono não eram termos adequados para tratar as movimentações dos alunos ocorridas durante ou entre os anos letivos, porque desconsideravam as possibilidades de retornos dos alunos às escolas. Segundo, apresentou significativo número de alunos que interromperam seus estudos antes de efetivada a reprovação. Terceiro, relacionava-se ao fato de que não haviam regras estabelecidas na escola para os retornos e interrupções escolares. Quarto, havia evidências de que alunos que interromperam seus estudos eram registrados como alunos novos na escola quando do retorno, o que superestimava o número de matrículas. Em quinto, o aluno podia constar como reprovado em uma escola, aprovado em outra e até desistente numa terceira escola, triplicando o número de registros oficiais. Esse mesmo tipo de acompanhamento feito por Ferraro (2000) no Rio Grande do Sul mostrou que lá também havia duplicidade de registro de alunos entre as escolas.

A singularidade das informações sobre as interrupções escolares apresentada em cada escola estadual estudada pode ser observada no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 - Situação em 2004 dos alunos reprovados nas quintas séries nas escolas estaduais em Florianópolis – 2000 - 2004.

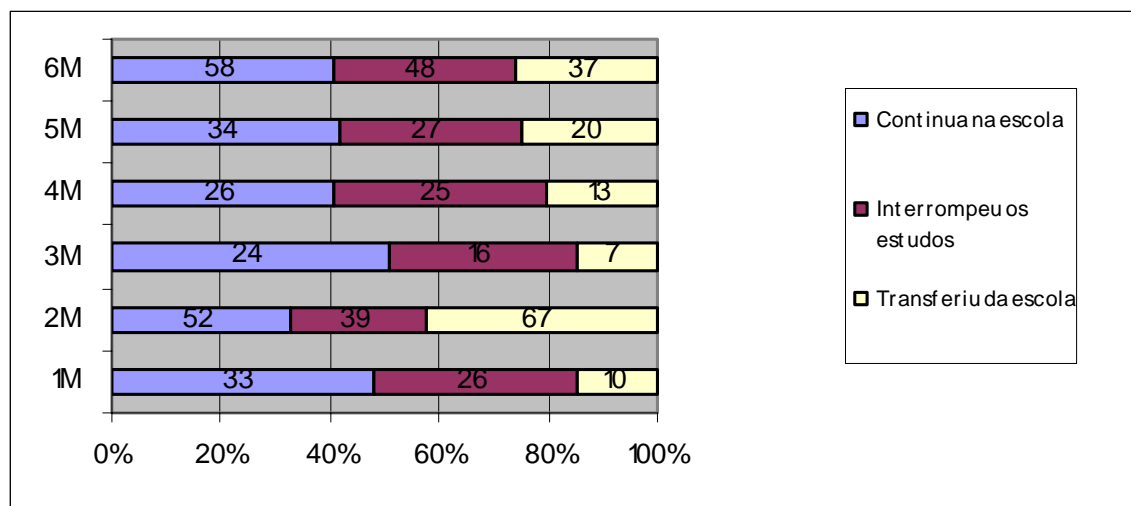


Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escolas 1E/2E/3E/4E/5E- Florianópolis-2000-2004

Conforme Gráfico anterior, nas escolas estaduais 1E, 2E e 4E proporcionalmente havia equivalência entre os dados da interrupção escolar entre os alunos reprovados. Para cada aluno que permanecia na escola havia outro que interrompia os estudos. Assim, na Escola 2E, dos cento e dezoito alunos que permaneceram havia cento e nove que saíram. Na 4E a cada 25 alunos que continuavam na escola, vinte e quatro saíram. Nas escolas 3E e 5E para cada dois alunos que continuavam um interrompeu seus estudos. Além disso, foi significativo o número de alunos que solicitaram transferência oficial de escola (Gráfico 8).

Já nas escolas municipais as características das interrupções escolares diferem em parte do ocorrido nas escolas estaduais, como se pode observar no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Situação em 2004 de alunos reprovados nas quintas séries nas escolas municipais em Florianópolis – 2000 – 2004.



Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/Escolas 1M/2M/3M/4M/5M/6M – Florianópolis - 2000-2004.

Somente uma escola, 4M, apresentou equilíbrio entre o número de alunos que permaneciam na escola e dos que interrompiam. Para cada 25 alunos que permaneceram 24 saíram. Nas outras cinco escolas, 1M, 2M, 3M, 5M e 6M, a cada três alunos que continuavam na escola, cerca de dois haviam interrompido seus estudos. Em todas as escolas a movimentação escolar, como nas estaduais, mostrou-se elevada independente da área onde as escolas estavam situadas, próximas ou não das praias, com demanda de emprego sazonal em função do turismo (Gráfico 9).

Os dados mostraram significativa movimentação durante o período observado. Essa movimentação em escolas com organização seriada ocasionou para os alunos dificuldade no processo de ensino e para os professores a falta de domínio do espaço da sala de aula no acompanhamento dos alunos, e a necessidade de estabelecimento de novas formas de organização do ano letivo, dos conteúdos e dos períodos de avaliação.

A busca pelo ensino noturno foi registrada nas movimentações efetuadas pelos alunos e geralmente estava ligada a tentativa de compatibilizar trabalho e estudo ou na busca de outras formas facilitadas de continuidade escolar. Entretanto, contraditoriamente, foram nesses espaços que ocorreram o maior número de interrupções escolares. Foram encontradas diferenças significativas no ensino

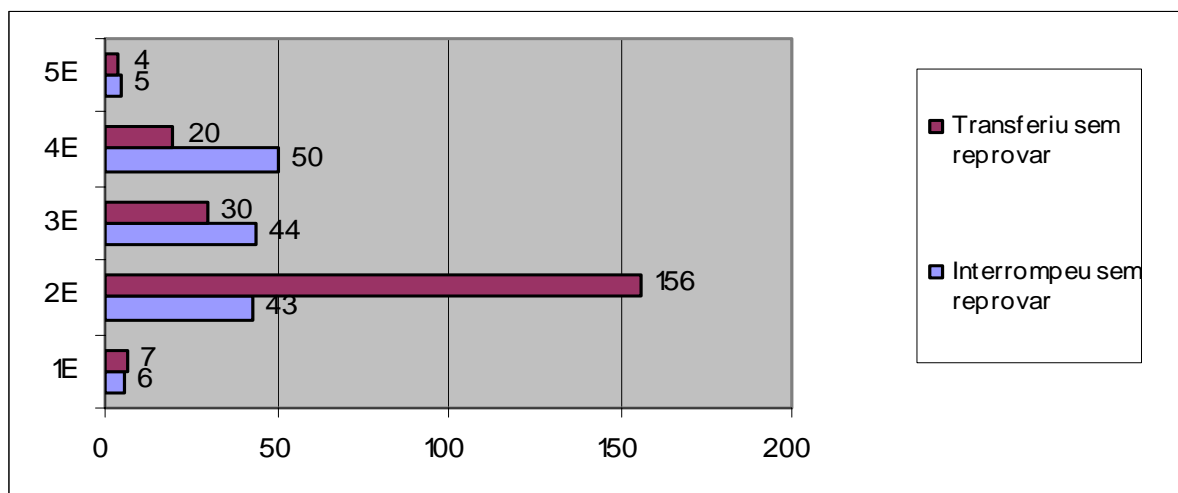
noturno entre o número de matrículas iniciais e finais nas quintas séries. As interrupções chegaram a atingir cerca de 70,0% dos alunos. Dos quarenta e três (43) alunos que interromperam seus estudos, 77% eram alunos do ensino noturno. Na escola estadual 2E, dos cento e nove (109) alunos que interromperam seus estudos pós-reprovação, pelo menos um terço deles transferiram-se para o ensino noturno antes da interrupção. Dos quatorze alunos que reprovaram na quinta série no ensino diurno e transferiram-se para o noturno seis reprovaram também no ensino noturno antes de interromper seus estudos. Sem dúvida, a exclusão por reprovação teve maior impacto no ensino noturno, até porque muitos desses alunos já haviam sido reprovados no diurno.

Entretanto, não pareceu que essa *escolha* tenha impedido o afastamento da escola. Foi preciso investigar melhor o que levava os alunos a procurar outras modalidades de ensino como a EJA ou o ensino noturno, assunto abordado no terceiro e quarto capítulos.

Para Zago (2000, p. 27), as alternativas de retorno à escola, principalmente para alunos que reprovaram ou interromperam, “podem dar apenas prosseguimento a uma escolaridade com rupturas”. Mesmo assim, a perspectiva de retorno e da conciliação da escola com o trabalho esteve sempre presente nos alunos estudados por ela. Essa movimentação entre diversas reprovações, interrupções e trocas de escola evidenciavam uma “trajetória de descompassos” na tentativa de concluir a escolaridade que almejavam e melhorar sua condição futura.

Nas escolas estaduais por nós estudadas havia registros de alunos que interromperam seus estudos ou que se transferiram de escola antes do final do ano letivo, como evidenciado no Gráfico 10.

Gráfico 10- Número de alunos transferidos e que interromperam seus estudos nas quintas séries nas escolas estaduais em Florianópolis

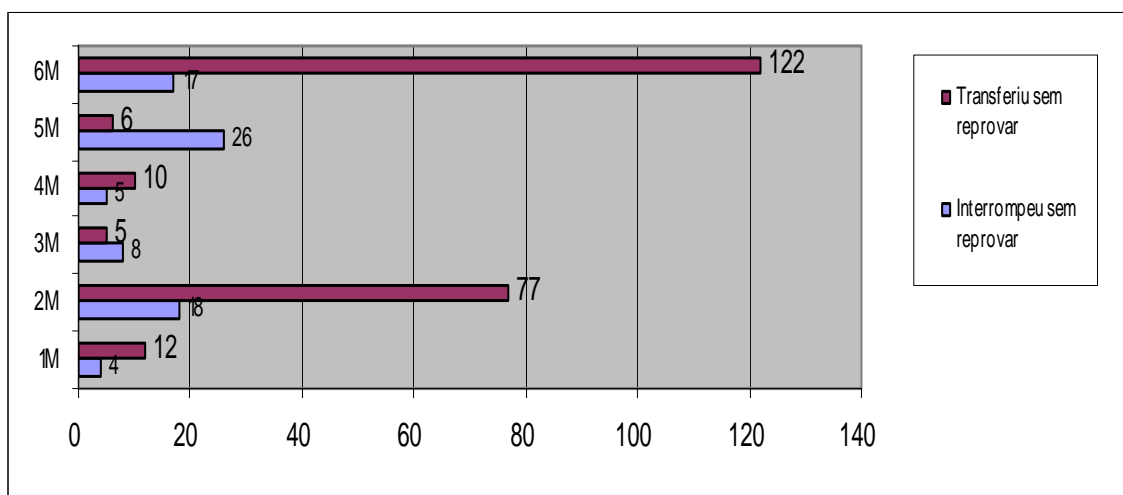


Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escolas 1E/2E/3E/4E/5E - Florianópolis-2000-2004

A escola 2E apresentou um número de transferências expedidas para outras escolas na ordem de cento e cinquenta e seis alunos, uma média de trinta e nove transferências/ano. Num primeiro momento a escola, situada em bairro periférico, em meio a bairros com demanda turística era um ponto de afluência de muitos migrantes em busca de trabalho e melhores condições de vida. Os quarenta e três alunos que interromperam seus estudos antes de concluir o ano letivo tinham poucas possibilidades de aprovação. Nos relatórios de avaliação dos alunos observou-se que cerca de 50,0% vinham apresentando notas abaixo da média exigida para aprovação.

Já nas escolas municipais há grande variação entre as escolas estudadas, como observado no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Número de alunos transferidos e que interromperam seus estudos nas quintas séries nas escolas municipais em Florianópolis – 2000-2004



Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escolas 1M/2M/3M/4M/5M/6M- Florianópolis-2000-2004

Duas escolas municipais, 2M e 6M, destacaram-se pelo número de transferências expedidas para outras escolas. Na escola 6M a condição de proximidade a área favorecida pelo turismo, sugestionava explicar o motivo das transferências. Entretanto, a segunda escola, 2M, ao contrário da citada anteriormente, não possuía aparentemente nenhum atrativo. Situada em morro de difícil acesso, com casas precárias, uma população considerada de baixa renda, e acúmulo de dificuldades, não pareceu ser fator explicativo para as mudanças. Muitos eram originários do interior do Estado e vinham em busca de melhores condições de vida e tratamento de saúde.

A movimentação dos alunos entre 2000 e 2004 poder ser observada em função do levantamento individual dos históricos escolares dos alunos das redes estaduais e municipais de ensino, como nas tabelas 10 e 11.

Isoladamente as questões da necessidade de migração podiam justificar, mas não foram suficientes para explicar os fatores que colaboravam com as interrupções escolares. Sem dúvida, o acompanhamento dos relatórios de avaliação final apontou que os dados da interrupção encontravam-se bastante subestimados e desvelaram uma problemática escolar que vinha sendo naturalizada, porque estava interligada a

problemas sociais e não aos estritamente escolares. Sem dúvida revelou-se a ponta de um iceberg pouco estudado.

Tabela 10 – Interrupções escolares nas quintas série nas escolas estaduais em Florianópolis – 2000-2004

	Interrompeu com reprovação	Interrompeu sem reprovação	Total de interrupções
1E	18 (75,0)	6 (25,0)	24 (100)
2E	109 (71,7)	43 (28,3)	152 (100)
3E	25 (36,2)	44 (63,8)	69 (100)
4E	24 (32,4)	50 (67,6)	74 (100)
5E	6 (54,5)	5 (45,5)	11 (100)
Total	182	148	330

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escolas 1E/2E/3E/4E/5E- Florianópolis-2000-2004

Em duas escolas estaduais, 1E e 2E, havia indicações que as reprovações levaram as interrupções escolares. Mais de 70,0% dos alunos haviam reprovado antes da interrupção. Entretanto, em outras duas, 3E e 4E, essa explicação não se confirmou. Cerca de 65,0% de alunos dessas escolas interromperam sem reprovações. Entretanto, esse fato não indica qual a condição de aproveitamento que esses alunos apresentavam na escola antes de interromper. Já na escola 5E a proporção era a mesma entre os alunos que interromperam com ou sem reprovação.

Tabela 11 – Interrupções escolares nas quintas série nas escolas municipais em Florianópolis – 2000-2004

	Interrompeu com reprovação	Interrompeu sem reprovação	Total de interrupções
1M	26 (86,7)	4 (13,3)	30 (100,0)
2M	39 (68,4)	18 (31,6)	57 (100,0)
3M	16 (66,7)	8 (33,3)	24 (100)
4M	25 (83,3)	5 (16,7)	30 (100)
5M	27 (50,9)	26 (49,1)	53 (100)
6M	48 (73,8)	17 (26,2)	65 (100)
Total	181	78	259

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escolas 1M/2M/3M/4M/5M/6M - Florianópolis-2000-2004

Nas escolas municipais, cinco em seis das escolas estudadas (1M, 2M, 3M, 4M e 6M), apresentaram relação direta entre reprovação e interrupção escolar. Quase 80,0% dos alunos nas escolas citadas interromperam seus estudos após terem vivenciado situações de reprovação escolar. Somente em uma delas, 5M, havia equilíbrio entre o número dos que interromperam com ou sem reprovação.

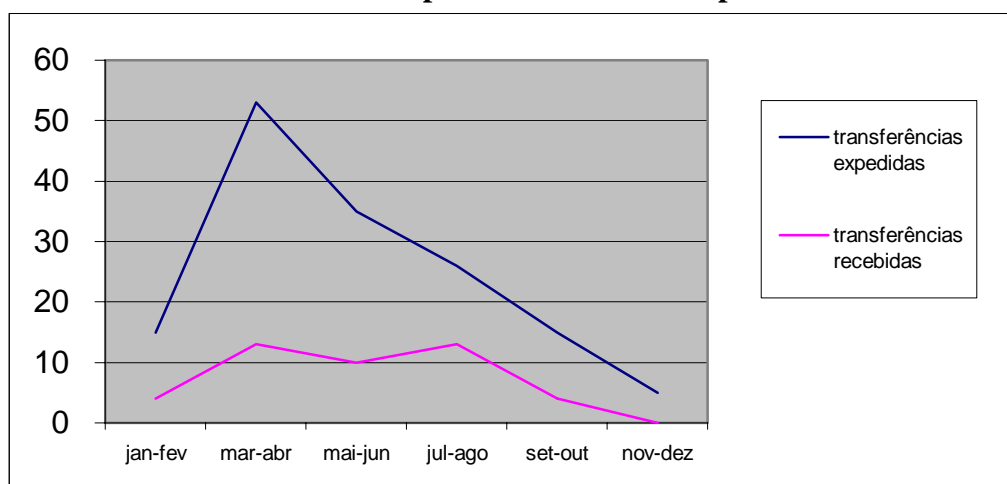
Na escola municipal 5M, cinco dos vinte e seis alunos que interromperam, retornaram e continuaram no ensino regular. Entre os vinte e sete que reprovaram e interromperam, um retornou e outros nem sequer permaneceram por todo o ano letivo. Era uma das escolas que apresentava grande movimentação escolar. Na escola 1M, dois dos quatro alunos que interromperam antes da reprovação retornaram e permaneciam na escola. No momento da pesquisa dos que reprovaram e interromperam somente um havia retornado e permanecia na escola.

A grande movimentação escolar gerou um caminho de idas e vindas, passando por multirreprovações, transferências, retornos que antecederam novas interrupções.

2.2.4. Outros indícios nos registros escolares

Nem sempre foi possível detalhar, durante a pesquisa, os registros escolares porque era necessário contar com o preciosismo das anotações que algumas secretárias realizavam. Os registros feitos pela secretária da escola 6M possibilitaram analisar algumas das movimentações de transferência e coletar informações que auxiliaram na compreensão das mudanças entre escolas e suas conseqüências no rendimento escolar dos alunos das quintas séries, e na elaboração do Gráfico 12. Nas outras escolas não foi possível fazer o mesmo acompanhamento porque não havia informações detalhadas¹⁸.

Gráfico 12 – Movimentação de alunos por meio das transferências expedidas e recebidas na Escola municipal 6M em Florianópolis – 2000-2002



Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escola 6M - Florianópolis-2000-2002

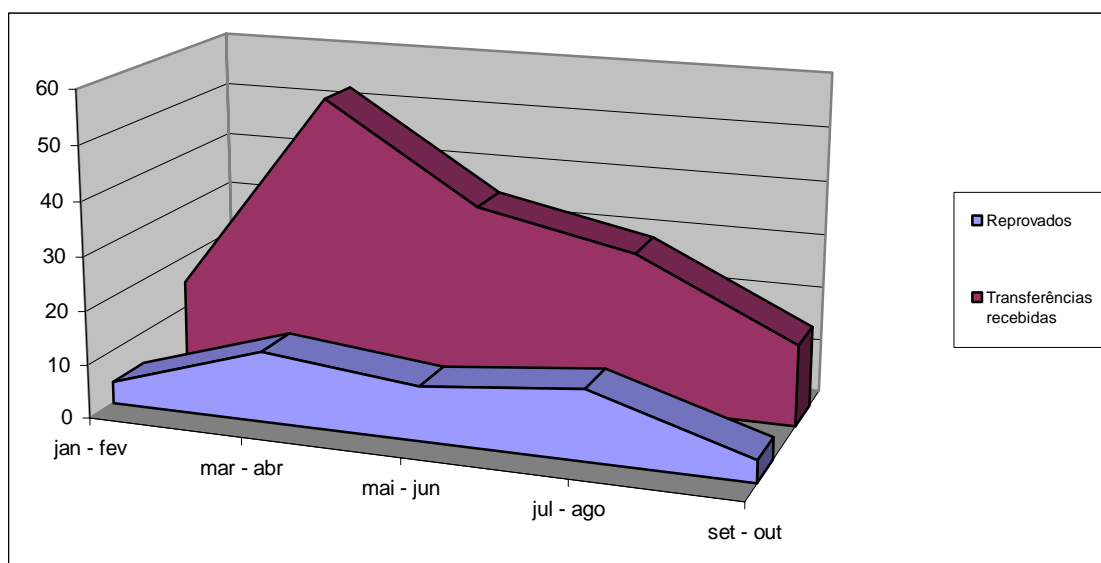
Observou-se que a maioria das transferências expedidas na Escola 6M ocorreu entre os meses de março e abril. Uma das suposições levantadas estava ligada ao período da temporada turística. Com o término da temporada as famílias retornariam aos seus lugares de origem ou, o que é mais provável, migrariam para outras regiões que pudessem oferecer trabalho. Entretanto, as transferências recebidas ocorreram ao longo do ano letivo e se apresentaram em menor número do que as expedidas. Essa diferença entre as transferências recebidas e expedidas não era suficiente para explicar a importância do fator migração (Gráfico 12).

¹⁸ Foram implantadas, em 2004, mudanças no sistema de coleta de informações nas escolas, que poderão facilitar a análise dos dados da interrupção escolar.

As escolas estaduais 2E e 3E, e as municipais, 2M e 6M, foram as que apresentaram maior número de transferências entre estabelecimento de ensino. Eram também as que mais sofreram o impacto causado por essas mudanças. Na escola 6M, onde foi possível acompanhar as transferências e interrupções escolares durante o ano letivo, as quintas séries, chegaram a apresentar uma média de setenta alunos/ano por sala. Essa movimentação permitiu afirmar que o perfil de cada turma que iniciou o semestre letivo não era o mesmo que concluía a série. Não foram observadas ações nas escolas de preparação para o enfrentamento dessas situações, ao contrário, persistiam atitudes de naturalização dessas relações nas escolas, dificultando os processos de adaptação e o trabalho dos professores. As formas de organização dos conteúdos, de distribuição das aulas e de avaliações dificultavam àqueles que necessitaram movimentar-se entre escolas durante o período letivo. A organização dos conteúdos e das áreas de conhecimento não obedecia à mesma seqüência e nem aos mesmos conteúdos. A organização seriada também dificultava a recepção dos alunos que chegavam à escola.

Ao serem comparados os períodos das transferências recebidas e as reprovações escolares constatou-se que parte dos alunos transferidos tendiam a reprovar, como pode ser observado no gráfico 13.

Gráfico 13 - Número de reprovações em alunos aceitos por transferência na Escola municipal 6M em Florianópolis- 2002



Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais/ Escola 6M - Florianópolis-2002

Cruzando as informações, entre o período das transferências e as reprovações ocorridas, verificou-se que mesmo os alunos que se transferiram de escola no início do ano letivo estavam sujeitos à reprovação na quinta série. As mudanças provavelmente provocavam dificuldade de adaptação e de aceitação na escola.

Esses dados indicaram que alguns alunos tendiam a reprovar após terem mudado de escola nas quintas séries. As interrupções aconteceram por antecipação à reprovação, por afastamento temporário e, até, por falta de estímulo para continuidade na escola ou procura por outras modalidades de ensino ou trabalho.

Tabela 12 - Reprovações de alunos recebidos por transferência na Escola municipal 6M em Florianópolis – 2002

Período de recebimento de transferências	Número de Transferências	Porcentagem de reprovação
<i>Janeiro-Fevereiro</i>	15	26,6
<i>Março-Abril</i>	53	24,5
<i>Maió-Junho</i>	135	28,6
<i>Julho-Agosto</i>	26	50,0
<i>Setembro-Outubro</i>	15	26,7
<i>Novembro-Dezembro</i>	5	0,0

Fonte: Base de dados dos Relatórios Finais da Escola Municipal 6M – Florianópolis - 2002

Proporcionalmente, o maior número de reprovados encontrava-se entre os que foram recebidos na escola nos meses de julho e agosto, no meio do semestre. Entretanto, não foi possível compreender com base nos dados quantitativos a relação entre os períodos de transferências e as reprovações. Por outro lado, quaisquer que fossem os motivos aventados as reprovações e as interrupções escolares condenavam grande parte dos alunos que deveriam ter acesso e permanência na escola à exclusão não só escolar, mas também social e de trabalho. A coleta de informações estatísticas diretamente nas escolas mostrou-se importante para o aprofundamento das questões sobre reprovação, interrupção e retornos escolares. Foi necessário buscar o aprofundamento de outros dados, principalmente os qualitativos para compreensão dos quantitativos.

CAPÍTULO III

AS HISTÓRIAS DE ALUNOS ENVOLVIDOS EM SITUAÇÕES DE REPROVAÇÃO E INTERRUPÇÃO ESCOLAR.

Analisar as histórias de alunos em situações de reprovação e interrupção escolar significou ir além das estatísticas traçadas no Capítulo II deste estudo. Procurou-se, como afirma Lahire (1997, p. 31), “passar da linguagem das variáveis à descrição sociologicamente construída das configurações sociais.” Configurações compreendidas como “o conjunto dos elos que constituem uma parte da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana.” (LAHIRE, 1997, p. 40).

3.1. Caracterização dos entrevistados e de suas famílias

Conforme já explicitado na metodologia, foram selecionados treze alunos com base nas seguintes caracterizações: 1) reprovaram e continuavam na escola sem interrupção; 2) interromperam seus estudos e retornaram à escola após interrupção; 3) reprovaram ou interromperam seus estudos e estavam cursando outras modalidades de ensino e 4) se encontravam em situação de interrupção escolar até o momento da entrevista. Além destes ainda foram incluídos os que, em razão de situações de reprovação ou interrupção escolar, apresentavam dificuldade frente à escolarização e outros para os quais a reprovação e/ou a interrupção foi uma etapa superada. As respostas a três das questões elaboradas no questionário também serviram de base para a seleção dos entrevistados: motivo pelo qual reprovaram; identificação de dificuldades escolares; sentimento em relação à reprovação.

Os alunos selecionados estabeleciam relações com outros sujeitos em situações escolares ou não e eram, ao mesmo tempo, produtores e produtos de relações históricas e sociais e por isso possuíam diferentes visões de mundo, valores, emoções, sentimentos e comportamentos singulares. Eram sujeitos que construíram suas identidades pelo modo como estabeleceram suas “relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000b, p. 47) o que implicava dizer que não

eram seres passivos, porque foram construídos, mas também construíram, na medida das possibilidades, suas histórias de vidas. Uma vida permeada por condições sócio-econômicas nem sempre favoráveis, com histórias escolares acidentadas, dificuldades de superação dos conteúdos escolares e adaptação a um sistema de normas e tempos escolares muito diversos do seu universo social. Finalmente, com frequência subjetivavam isoladamente a culpa pelos problemas de aprendizagem enfrentados. No entanto, foi importante destacar que ao mesmo tempo em que incorporavam determinados valores e pré-conceitos, participavam de experiências de vida escolar, de trabalho, de sociabilidade e apresentavam múltiplas possibilidades do ser sujeito, do ser aluno.

Entre os treze alunos entrevistados sete eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. No grupo masculino, quatro declararam-se etnicamente brancos; dois pardos e um negro, este último interrompeu seus estudos e não havia retornado até o dia da entrevista. Das seis alunas, cinco consideravam-se brancas e uma parda. As idades se estendiam dos 11 aos 18 anos (Quadro IV), faixa bastante abrangente que envolvia alunos em diferentes etapas de crescimento biológico, emocional, social e escolar. Das seis alunas entrevistadas, cinco se encontravam na faixa etária de 11 a 14 anos de idade e uma com 17 anos. Dos sete alunos, dois possuíam 13 e 14 anos de idade. Os cinco restantes encontravam-se na faixa etária de 16 a 18 anos. Dos treze entrevistados, somente um tinha idade compatível a série em que estava inserido. Sete apresentavam defasagem série-idade de um até dois anos; três de três a quatro anos e dois alunos com cinco ou mais anos de defasagem.

Analisando a questão de gênero, no Quadro IV, verificou-se que os meninos eram mais atingidos pelos incidentes escolares e, portanto, apresentavam uma defasagem idade-série maior do que a das meninas. Essa distribuição de faixas etárias em que os alunos se apresentavam mais velhos na série do que as meninas confirmaram, mais uma vez, estudos sobre gênero que indicavam serem os meninos os mais afetados pela exclusão escolar. Os estudos de Marília de Carvalho (2004) e Carmen Duarte Silva e outros pesquisadores (2002) apontaram que os meninos apresentavam uma escolaridade acidentada e menor desempenho escolar do que o sexo feminino. Do mesmo modo Ferraro (2004b), ao estudar o processo de alfabetização, escolarização e letramento em relação à classe social, gênero e raça em Santa Catarina e Alagoas, concluiu que as mulheres apresentavam nível de

escolaridade mais elevado do que o dos homens, e que a maioria deles sequer havia concluído o Ensino Fundamental.

Dos alunos que permaneciam na escola regular, no momento das entrevistas (Quadro IV), três cursavam a quinta série, três estavam na sexta série, dois na sétima série (um no ensino noturno) e um havia concluído a oitava série. Dois cursavam outras modalidades de ensino: a EJA e a etapa final do supletivo noturno. Permaneciam fora da escola dois alunos.

Quadro IV - Situação escolar dos alunos no momento da realização das entrevistas -2005

Turno	Série freqüentada no momento da Entrevista					Não freqüentam a Escola	Total
	5^a	6^a	7^a	8^a	EJA/ Supletivo		
<i>Diurno</i>	3	3	1	1	-	-	8
<i>Noturno</i>	-	-	1	-	2	-	3
<i>Não se aplica</i>	-	-	-	-	-	2	2
Total	3	3	2	1	2	2	13

Fonte: Base de dados das entrevistas realizadas entre agosto e dezembro de 2005.

No quadro apresentado a seguir constam outras características dos alunos entrevistados.

Quadro V - Características individuais e escolares dos entrevistados

Nome	Sexo	Idade	Reprovações e interrupções por série	Situação escolar na entrevista	Defasagem série-idade	Trabalho	Número de mudanças de escola
<i>Thiago</i>	M	13	(R4 ^a) (R5 ^a)	5 ^a .	1	Sim	2
<i>Jackson</i>	M	16	(CA) (R5 ^a)	Concluiu 8 ^a	2	Não	0
<i>Marlon</i>	M	18	(R3 ^a)(2X5 ^a)(R6 ^a)	Supletivo	4	Sim	3
<i>Estevan</i>	M	17	(R5 ^a) (R6 ^a)	EJA	5	Sim	4
<i>Augusto</i>	M	14	(R4 ^a)(CC5 ^a)(R6 ^a)	6 ^a	2	Não	0
<i>Gustavo</i>	M	17	(R1 ^a)(R4 ^a)(I2X5 ^a)	Interrompeu	6	Sim	0
<i>Vinicius</i>	M	17	(R5 ^a) (I8 ^a)	Interrompeu	3	Sim	3
<i>Letícia</i>	F	11	(R5 ^a)	5 ^a	0	Não	4
<i>Vanessa</i>	F	14	(R1 ^a) (R5 ^a)	6 ^a	2	Não	3
<i>Tatiana</i>	F	17	(R4 ^a)(R2X5 ^a)	7 ^a Noturno	4	Não	3
<i>Tatiane</i>	F	14	(I5 ^a)	7 ^a	1	Sim	2
<i>M.Lucia</i>	F	13	(I5 ^a)	5 ^a	1	Já trabalhou	2
<i>Camila</i>	F	14	(I5 ^a) (R6 ^a)	6 ^a	2	Já trabalhou	4

Fonte: Base de dados dos questionários aplicados em ago./set. 2004 e entrevistas realizadas em 2005.

LEGENDA:

R = Reprovação escolar

I = Interrupção escolar

i = Série incompleta

CA = Classe de Aceleração **CC** = Aprovação por Conselho de Classe

A maioria das famílias dos entrevistados (11/13) residia em bairros populares e os pais trabalhavam como operários ou empregados não qualificados na prestação de serviços. Só uma minoria pertencia a famílias com maior qualificação escolar e de trabalho. Entre as treze, quatro pagavam aluguel. Das nove que possuíam casa própria três apresentavam melhores condições estruturais e de valor econômico, as outras seis residiam em casas simples de baixo valor comercial, pois estavam situadas em morros e propriedades coletivas.

Em relação à organização familiar, onze eram nucleares, compostas de pai, mãe e filhos; uma monoparental, (mãe e filha) e outra recomposta. O número de filhos variava: uma das alunas era filha única, enquanto outro aluno era o oitavo de uma família de nove filhos. As outras onze tinham uma média de três filhos. A migração era outra característica marcante nas famílias. Quatro eram originárias de Florianópolis, seis de outros estados e duas do interior de Santa Catarina (alguns pais migraram enquanto jovens e outros depois de ter a família constituída) e uma era composta pelo pai, um migrante do interior do estado, e pela mãe, originária da cidade, que mudaram para um bairro litorâneo à procura de melhores condições de vida.

As condições de origem demarcavam também a qualificação profissional de pais e mães dos entrevistados. Quatro pais desenvolviam atividades que exigiam maior qualificação ou mais recursos: dois eram corretores de imóveis, um almoxarife, e o quarto, proprietário de uma pequena mercearia. Os demais eram empregados ou prestadores de serviços com baixa-qualificação, um deles aposentado por invalidez. A maioria das mulheres trabalhava e uma se diferenciava em qualificação pela sua formação em medicina. Das três que não trabalhavam duas cuidavam da casa e uma estava desempregada por motivo de doença. Nove exerciam profissões que não exigiam qualificação diferenciada: sete eram empregadas domésticas e faxineiras, uma auxiliava na cozinha e outra fazia pães e tortas caseiras para venda.

O perfil escolar dos pais dos entrevistados indicava que a maior parte deles não se beneficiou da extensão do ensino obrigatório, implantado no Brasil nos últimos trinta e cinco anos, e que a fragilidade escolar apresentada por muitos dos seus filhos mostrou a manutenção dessas desigualdades. O acesso à escola pela maioria dos pais e mães dos alunos entrevistados foi marcado pela interrupção, antes

mesmo de completar a Educação Básica. Somente uma das mães concluiu a oitava série do Ensino Fundamental e outra tinha o nível superior completo. Entre os pais um está cursando o Ensino Superior e três possuíam o Ensino Médio, um deles incompleto. Dos demais (20 pais e mães – 77,0%), doze chegaram à quarta série, alguns sem concluí-la; seis cursaram a quinta série e três interromperam os estudos entre a sexta e oitava série. Assim, a relação vivida pelos estudantes com a interrupção escolar tinha uma história que atravessava também a geração dos pais.

Os irmãos dos entrevistados já haviam vivenciado situações de reprovação e interrupção escolar. Em seis famílias, pelo menos um dos irmãos apresentava situações de reprovação ou interrupção escolar; em três delas, todos os irmãos haviam reprovado e interrompido seus estudos. Somente em quatro famílias não havia registro de casos de reprovação e interrupção, no entanto, era importante destacar que em duas delas somente havia irmãs menores de cinco anos de idade. Desta forma, em nove foram registradas situações de reprovação e/ou interrupção escolares em mais de um filho.

O quadro a seguir apresenta algumas características das famílias dos alunos entrevistados, analisadas com maior profundidade na segunda parte deste capítulo.

Quadro VI - Características das famílias dos entrevistados

Nome	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Profissão do pai	Profissão da mãe	Origem da família	Mudança domicílio	Nº de irmãos	Irmãos dos entrevistados				
								Idade irmãos		Frequente Escola	Histórias reprovação interrupção	
								Até 14	+ 14		Rep.	Int.
Thiago	4ª	6ª	Fornecedor	Faxineira	Fpolis	Não	3	3	0	3 EF	Sim	Não
Jackson	EMc	8ªi	Corretor de imóveis	Do lar	Fpolis	Não	1	0	1	1 EM	Não	Não
Marlon	5ªi	4ªi	Eletricista	Empregad Doméstica	Fpolis	Sim	3	0	3	1 EMn	Sim	Sim
Estevan	5ªi	5ªi	Pedreiro/jardineiro	Auxiliar cozinha	Outro Estad	Sim	3	2	1	3 EF APAE	Não	Sim
Augusto	Supi	Supc	Corretor de imóveis	Médica	Outro Estad	Não	8	1	7	6 EF EM Sup	Não	Sim
Gustavo	5ªi	5ªi	Vigia de obras	Empregad doméstica	Outro Estad	Sim	6/2	1	1	2 EF	Sim	Não
Vinicius	4ª	4ª	Agricultor Aposentado	Produção salgados	Outro Estad	Sim	3	2	1	3 EM	Não	Sim
Letícia	EMc* ** 5ª	4ªi	*Sargento **M. Obras	Faxineira	Outro Estad	Sim	1	1	0	Não	Não	Não
Vanessa	4ª	4ª	Pescador	Faxineira	Fpolis	Não	2	1	1	1 EF	Sim	Sim
Tatiana	EMi	7ª	Almoxarife	Do lar	Interior	Sim	1	0	1	1 EM	Sim	Não
Tatiane	4ª	4ª	Comerciante Serv. gerais	Empregad doméstica	Fpolis Interior	Sim	1	1	0	1 Creche	Não	Não
Maria Lucia	4ªi	5ª	Construção civil	Empregad doméstica	Interior	Sim	1	0	1	1 EM	Não	Não
Camila	4ªi	4ª	Pedreiro	Faxineira	Outro Estad	Sim	6/2	1	1	0	Sim	Sim

Fonte: Base de dados dos questionários aplicados ago./set. 2004 e das entrevistas 2005.

LEGENDA: Repr = Reprovação escolar EF = Ensino Fundamental EMc = Ensino Médio completo EMi = Ensino Médio incompleto EMn = Ensino Médio noturno	Supc = Ensino Superior completo Supi = Ensino Superior incompleto i = Interrupção escolar (*) = Escolaridade e profissão do pai (**) = Escolaridade e profissão do padrasto
--	--

Os traços e características apresentados se constituíram em um exercício de identificação de aspectos comuns ao grupo de entrevistados. Com base nos seis condicionantes das reprovações e interrupções escolares foram construídos os treze perfis de configurações escolares, num trabalho metódico que possibilitou a reescrita das entrevistas, procurando interpretar teoricamente as diferentes situações vividas pelos alunos, mas tomando o cuidado de questionar sistematicamente, evitando as explicações rápidas ou conclusões deterministas. Para isso foram cruzadas informações dos alunos entrevistados com os relatórios existentes em cada escola e os resultados alcançados nas avaliações com o intuito de tornar mais claras as situações dos resultados escolares alcançados pelos alunos.

3.2. Os Perfis de Configurações Escolares: uma aproximação dos casos singulares

O agrupamento em três categorias dos Perfis permitiu mostrar como os fatores vivenciados pelos alunos indicavam maior ou menor aproximação das relações escolares e a tendência ou não de se repetirem as situações de reprovação e interrupção escolar.

3.2.1. Agrupamento 1: Uma relação de distância com a escola – situações anunciadas

Nos quatro perfis aqui reunidos a relação estabelecida com a escola por esses alunos mostrou momentos de fragilidade e a escola pareceu não fazer parte dos seus objetivos principais de vida. As dificuldades com os conteúdos escolares antecederam a quinta série, assim como, a reprovação e a interrupção escolar. Apresentavam dificuldades em várias disciplinas escolares e principalmente naquelas consideradas básicas nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Todos apresentavam dificuldades acentuadas na produção escrita e na leitura. A mobilização escolar ou por outras atividades se mostrou um ponto frágil na relação cotidiana que desenvolviam com os estudos, agravada por uma imagem negativa de si mesmo e na relação com a escola, que os desqualificava enquanto alunos. Não contavam com auxílio ou apoio efetivo em casa e pareciam aproveitar pouco as oportunidades de apoio extra-classe oferecidas pela escola. A relação entre família e escola mostrou-se distanciada e as prioridades da família pareciam estar voltadas às condições de sobrevivência econômica. A pouca disposição para com os estudos dificultava a relação com a escola.

▪ *Perfil 1 – Falta de mobilização para as atividades escolares*

Thiago, 13 anos, branco, nascido em Florianópolis, um ano de atraso escolar, foi reprovado na quarta e na quinta séries do Ensino Fundamental. Era morador de bairro no sul da ilha, na Costeira do Pirajubaé, e trabalhava meio período como lavador de carros¹.

¹ Foram realizadas duas entrevistas com o aluno. A primeira em setembro de 2005 quando relatou as dificuldades de acompanhamento da quinta série e o início de trabalho em meio período. A segunda, no dia em que foi confirmada a reprovação do aluno, dezembro de 2005.

O pai e a mãe de Thiago tinham origem em cidade do interior do Estado. Vieram para Florianópolis quando jovens acompanhando a migração familiar. Casaram e construíram residência no mesmo terreno dos avós de Thiago, local onde existiam quatro moradias: dos avós, dos pais e de dois tios e tias. O pai era fornecedor de produtos para mercados e tinha escolaridade até a quarta série. Na maior parte do tempo atendia vários mercados de diferentes bairros. Muitas vezes chegava tarde em casa porque algumas lanchonetes só funcionavam à noite. A mãe possuía nível escolar maior que o do pai, mas também não havia conseguido concluir a oitava série. No momento da entrevista trabalhava como faxineira alguns dias da semana num condomínio. Além de Thiago, os pais possuíam mais três filhos menores de 14 anos. Todos estudavam na mesma escola.

Thiago havia estudado em duas escolas e foi reprovado na quarta e na quinta série do Ensino Fundamental. Da primeira à terceira série frequentou uma escola municipal com atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental, situada também no sul da ilha. A mudança de escola e do grupo de amigos de terceira para a quarta série do Fundamental não parece ter causado problemas de adaptação escolar.

Considerou que a reprovação na quarta série foi conseqüência de comportamentos inadequados em sala de aula: conversa paralela com colegas e convivência com colega *bagunceiro*. Para ele, o maior obstáculo era o de conseguir trabalhar em grupo sem envolver-se com colegas que gostavam de conversar. Essas conversas provocaram, na maior parte das vezes, retiradas de pontos nas notas pela professora de classe, uma forma de controlar o comportamento de alunos e manter a atenção centrada no trabalho. Para ele, a retirada sucessiva de pontos na avaliação o levou à reprovação, já que ao final do trimestre *não sobrava muita nota*.

Questionado sobre os empecilhos que encontrou nos estudos afirmou que na *quarta era tudo fácil*. Foi na quinta série que surgiram as primeiras complicações nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, cujos conteúdos eram mais difíceis. Na disciplina de Matemática os conteúdos estavam relacionados às operações básicas: *mais, vezes, e às vezes tinha que dividir*. Na quinta série as operações com números envolviam maior complexidade nos cálculos: *dividir com três números na chave, com quatro, às vezes dividir com bastante número*, como também realizar exercícios com conteúdos novos como *raiz quadrada*.

Embora o aluno afirmasse que na quarta série a reprovação tinha sido fruto de *bagunça e conversas*, as notas obtidas ao final do ano, constantes no histórico escolar (Escola 2M, 2005), mostraram que ele apresentava dificuldades em quase todas as disciplinas escolares, principalmente em Língua Portuguesa. O próprio ao relatar sua situação referiu-se às dificuldades na realização de cálculos básicos e ao processo de leitura porque *quando a professora de português dá livro pra nós lê, e quando tô lendo, às vezes dá dor de cabeça e eu não consigo ler. E é nisso que eu fico ruim*. Esses conteúdos faziam parte daqueles inerentes às séries iniciais do Ensino Fundamental, pois o aluno vinha acumulando dificuldades durante o ano letivo desde a quarta série. Na disciplina de Língua Estrangeira – Inglês as dificuldades começaram a surgir com a mudança de professora. Outros colegas de sala também enfrentavam problemas na disciplina, principalmente pela forma metodológica como a professora vinha desenvolvendo o trabalho. Muitos foram reprovados ao final do ano letivo. Para Thiago a primeira professora utilizava o método da conversação e da repetição e não *passava lições no quadro. Ela falava inglês e mandava nós falá pra nós aprendê e também ensinava com música*. Já a segunda utilizava exercícios na lousa em inglês, não ensinava o que estava escrito, não repetia as perguntas e nem dava tempo suficiente para a realização das tarefas: *não diz pra nós o que está escrito. Não manda nós falá. Se ela ficasse repetindo pra nós entendê, bem, bem, aí nós conseguia*. Quando tinha dificuldade para realizar as atividades *pegava com colegas, com a guria que senta do lado*. Na tradução de textos o trabalho era individual, não podendo requerer a ajuda da professora ou de um colega. A primeira professora atendia aos alunos de forma individualizada, *indo de carteira em carteira, falando, explicando*.

Analisando os relatórios finais das quatro turmas de quinta série; observou-se que dos vinte e três alunos (57,5%) reprovados, dezoito o foram na disciplina de Inglês. Já na turma onde Thiago estava incluído havia trinta e um alunos. Destes, dezessete foram aprovados de forma direta e nove pelo Conselho de Classe. Dos aprovados por Conselho de Classe sete apresentavam notas abaixo da média na referida disciplina. Dos cinco considerados realmente reprovados todos também o foram em Inglês. Nenhum dos aprovados em tal disciplina ultrapassou a média sete, o que fundamenta a queixa do aluno (ESCOLA 2M, 2000-2004a).

Ao referir-se às formas de avaliação, afirmou que cada professor tinha uma característica específica. Alguns professores utilizavam provas no processo de avaliação, como os de Matemática, Ciências, Geografia e Inglês. Outros como os de História e Educação Artística os trabalhos serviam de base para a avaliação. Dos que empregavam provas, a maioria permitia a consulta e até a realização em duplas. Para ele, esse tipo de prova facilitava a aprendizagem e já era utilizada por diversos professores. Somente a professora de Ciências não permitia a prova em duplas. Segundo Tiago, *a gente fica sem sabê e tira nota baixa*. Entretanto, as notas mais baixas que o aluno apresentou durante o ano letivo não foram as de Ciências (ESCOLA 2M, 2000-2004a).

A recuperação, considerada uma necessidade legal e pedagógica² nos sistemas de ensino municipal e estadual, acontecia também de formas diversas. Alguns professores, segundo o aluno, realizavam a recuperação de forma imediata, outros demoravam algumas aulas para fazê-lo. O professor de Matemática o fazia de imediato, ele era *rápido*. No mesmo dia, uma aula era destinada à aplicação da prova, a outra à correção e recuperação por meio de exercícios aos alunos que não haviam obtido a nota mínima necessária. Já outros, como a professora de Geografia, informou que essa levava quase duas semanas para entregar os resultados e realizar a recuperação.

Pelas informações prestadas pelo aluno, foi possível verificar o predomínio da prática da recuperação das notas para aqueles que não alcançaram nas avaliações realizadas a média necessária. Tal prática se efetivava por princípios compensatórios, como complementação do que faltava para alcançar a nota mínima. Esse participou de dois projetos especiais³ organizados pela escola e realizados fora do período regular de aulas, cuja finalidade era atender alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O desenvolvimento desses projetos de curta duração nem sempre acompanhados pela escola e estavam diretamente relacionados ao envolvimento individual de cada professor. Por isso, não havia uma história institucional de continuidade dos projetos.

² Tanto a LDB 9394/96 98 (BRASIL, 1996), como as Resoluções em vigência sobre avaliação do Sistema Municipal do Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 1997, 1998, 2000,2002) e do Sistema Estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, 2000), indicavam a obrigatoriedade das formas de recuperação, de preferência paralelas.

³ Os projetos foram referenciados no Projeto Político-Pedagógico da escola como: Projetos de apoio escolar as turmas de 5ª série nas disciplinas de Português e Matemática.

Dos dois projetos de que participou apenas o de Língua Portuguesa foi concluído (ESCOLA 2M, 2004). Como na disciplina de Matemática não houve o comparecimento esperado pelo professor o projeto foi encerrado, embora dois alunos, um deles Thiago, ainda estivessem freqüentando as aulas – exatamente dois dos cinco que foram reprovados ao final do ano letivo. Segundo o aluno, o professor afirmou que *não adiantava mais* dar continuidade às aulas. O investimento docente parecia estar direcionado a alunos que apresentavam problemas.

Embora no projeto de Língua Portuguesa Thiago afirmasse que redigia comentários de filmes e resumos de artigos de revistas, e as atividades desenvolvidas o ajudassem bastante, não conseguiu evitar sua reprovação na quinta série, tendo conseguido médias finais muito abaixo da média exigida, exceção feita às disciplinas de Educação Artística e Educação Física, indicadas como de sua preferência. Indagado sobre as notas obtidas na quinta série lembrava apenas as recebidas no primeiro trimestre, já que, segundo ele, a mãe fora buscar o boletim escolar no segundo trimestre. O aluno não parecia deter o controle sobre o seu processo de escolaridade e nem sobre as notas.

Quando entrevistado pela primeira vez, havia começado a trabalhar de segunda a sexta-feira, no período da manhã, num estabelecimento de lavagem de carros. Nos finais de semana trabalhava em período integral. Anteriormente ficava em casa, arrumando, lavando louça e vendo televisão. O trabalho pareceu constituir-se num caminho previamente traçado, uma contingência da vida cotidiana, uma *obrigação* e também uma necessidade, dado que, com a morte do avô, os pais assumiram o cuidado da avó. Na empresa não mantinha vínculo empregatício, inclusive porque não possuía idade regular para isso. Recebia um pouco mais da metade do salário mínimo porque atuava em meio período. Computando as horas trabalhadas nos finais de semana o aluno dedicava quase 40 horas semanais ao trabalho.

Mesmo assim, referia-se ao empregador como alguém que lhe dera *chance* de mostrar que possuía capacidade de trabalho e a oportunidade de continuar na escola. Segundo o aluno, a família também via como positiva a sua relação com o trabalho. No começo retornava muito cansado, mas *estava ficando acostumado*. Tomava banho, almoçava e ia para a escola. Admitiu que às vezes precisava esforçar-se para não dormir e prestar atenção em sala de aula.

Antes de trabalhar dedicava mais tempo aos estudos, mas reconhecia somente estudar quando tinha tarefas, trabalhos ou provas. A frequência das tarefas era quase diária na quarta série. Entretanto, na quinta série os trabalhos variavam conforme o professor e o período do ano letivo. No princípio do ano as tarefas eram mais frequentes, tornando-se mais escassas após o terceiro trimestre. O professor de Ciências foi o que mais determinou a realização de atividades para casa; o de Artes não o fazia. Com a diminuição do volume das tarefas e trabalhos a serem realizados em casa, o aluno reduziu o pouco tempo que destinava aos estudos, condicionado apenas ao período que antecedia às provas. Afirmou que às vezes acordava muito cedo, entre 5:00h e 5:30h da manhã, para cumprir as atividades previstas ou revisar determinados conteúdos antes de ir para o trabalho. No entanto, reconheceu que isso ocorrera apenas uma vez desde que começara a trabalhar. Conquanto pudesse haver desejo de estudo, não possuía hábito de estudo, parecendo dedicar-se pouco a ele.

Mesmo assim, cansado após o trabalho, comparecia a todas as aulas. Foi possível observar que mantinha bom relacionamento com os colegas tanto em sala como nos intervalos das aulas. Talvez fosse esse o fator que o mantinha na escola.

Embora, não tenha conseguido alcançar boas notas participou de todas as atividades propostas, principalmente as que envolviam a pesquisa na sala informatizada, espaço valorizado e também ocupado para navegar na internet. *Agora a gente começou um projeto de Geografia sobre o planeta terra. Antes foi o de História e o de Matemática.*

Quanto às atividades solicitadas pelos professores procurava cumpri-las, entretanto, não parecia estar mobilizado para isso. Não houve um real envolvimento com a escola e nem parecia incluir-se como sujeito participante, ainda que a relacionasse sempre a aspectos positivos: os professores, a quadra de esportes, a sala de informática. Parecia manter um distanciamento entre o discurso que produzia sobre a escola e o que realmente acontecia com ele; um narrador e não um sujeito a ela integrado. Intérprete do cotidiano, não conseguia dele participar. Segundo ele, as notas eram atribuídas pela escola e não consequência das atividades realizadas ou não.

Nas disciplinas preferidas procurava fazer *tudo direitinho* e nas outras *fazer para não ficar sem nota*. O investimento que despendia com as atividades escolares não atingia a expectativa dos professores. Ao observarem-se as notas acumuladas na

quinta série durante o ano letivo, com exceção das disciplinas de Educação Física e Educação Artística, no segundo e terceiro trimestres todas se encontravam abaixo da média necessária para a aprovação (ESCOLA 2M, 2004a). As notas registradas no primeiro trimestre ultrapassavam a média necessária para a aprovação. Seu parâmetro de avaliação estava situado no limite entre a aprovação e reprovação, o momento em que a escola “informa os que foram aprovados ou não”.

Duas atividades o mobilizavam na escola: o futebol e estar com os amigos. Entretanto, tais atividades foram pouco valorizadas pela escola: *Eu gosto de jogar futebol, Educação Física é só jogar futebol*. Tal fato levou-o a envolver-se em aulas de futsal, num projeto desenvolvido como atividade extra-classe nas dependências da escola, com profissionais ligados a uma instituição de ensino superior que financiava e promovia a identificação de jovens que se destacavam em atividades esportivas como vôlei, futsal e ginástica olímpica (ESCOLA 2M, 2003). Entretanto, só participou enquanto o projeto foi desenvolvido gratuitamente na escola com a intermediação do antigo diretor. Com a ampliação do projeto e a cobrança de taxa mensal sua participação ficou inviabilizada.

Embora tivesse afirmado que a mãe o ajudava nas tarefas realizadas em casa, não era feito de forma sistemática: *às vezes ela olha as tarefas*. Da mesma forma foi a mãe que, convocada pela escola, tomou ciência das notas ao final do segundo trimestre. Pouco se conseguiu saber sobre o investimento familiar para a escolarização; tudo indicava não haver um campo propício para esse desenvolvimento. Durante as entrevistas fez poucas referências à família.

▪ *Perfil 2 – A necessidade de aceitação*

Letícia, 11 anos, branca, nascida no Rio de Janeiro, idade compatível com a série que estava freqüentando, pois entrou na escola com seis anos de idade, foi reprovado na quinta série. Mora em bairro do sul da ilha, no Saco dos Limões.⁴

Os pais de Letícia estavam separados há mais de cinco anos. O pai era sargento da Polícia Militar do Paraná com o Ensino Médio completo, morava em Curitiba e tinha outra família. A mãe vivia em Florianópolis, não concluiu a 4ª. série, era casada com um mestre de obras (padrasto), trabalhava como diarista durante a temporada turística e tinha uma filha com quatro anos de idade.

⁴ Entrevista realizada em agosto de 2005.

Letícia começou a estudar em uma escola pública na cidade de Urubici, interior do Estado de Santa Catarina. Segundo a aluna, a mãe matriculou-a em uma escola particular, procurando uma *educação melhor*. Depois de três meses transferiu-a para uma escola pública por não conseguir pagar as mensalidades escolares. Ao final do ano mudaram para Florianópolis em razão da conclusão da construção pela qual o padrasto estava responsável.

Em Florianópolis foi matriculada na segunda série em uma escola municipal do sul da ilha. Segundo o histórico escolar da aluna, suas notas, nas séries iniciais, correspondiam a de uma aluna mediana e apresentava notas inferiores a seis nas disciplinas de Matemática, Geografia e História, séries, que para ela não apresentaram muitas dificuldades.

Na quinta série a aluna foi reprovada com notas abaixo da média em Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências e Inglês (ESCOLA 2M, 2004a). Para ela, a passagem da quarta para quinta série foi difícil de ser superada. Havia muitos professores, *diferentes conteúdos e foi como se tivesse que iniciar uma nova etapa. A gente sai do primário para o ginásio e sai da quarta série não sabendo nada, é como se a gente tivesse na 1ª Série.*

Embora tivesse reconhecido ter problemas nos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, imputou sua reprovação à ação de terceiros: colegas, professores e até mesmo, indiretamente, à mãe por não lhe ter providenciado óculos necessários. A tendência de responsabilizar terceiros por seus atos pareceu continuar presente ao referir-se à escola. Sentia-se perseguida por colegas que a tratavam mal e por professores que não a aprovavam. *É porque a minha sala de aula tinha um monte de gente que matava aula e se você não fosse junto elas diziam que iam me bater. E eu ficava com medo e matava aula. E também porque eu tinha de usar óculos e os professores me botaram no fundo e eu não conseguia enxergar e na maioria das vezes eu ficava com dor de cabeça.*

Não desenvolvia uma boa relação com a escola e nem sabia informar um motivo: *não sabe dizer por que, mas não gosta da escola*. No entanto quando solicitada a responder do que menos gostava na escola respondeu ser *a chantagem* a situação que mais a incomodava na escola. Sentia-se chantageada pelos professores para estudar e pelos colegas para gazeirar aulas. Fora da escola ressentia-se das

ameaças constantes da mãe em mandá-la para a casa do pai caso fosse reprovada novamente.

Durante a entrevista mostrou-se insegura e apresentava uma necessidade constante em ser aceita pelo grupo de colegas e sentia-se rejeitada porque sempre havia alguém tentando agredi-la. Indagada sobre o que desejaria mudar na escola, referiu-se a mudanças de ordem pessoal como *ser aprovada e ser mais obediente*.

No momento da entrevista repetia a quinta série com grande risco de reprovação na disciplina de Matemática. Ao final do ano só conseguiu superar a situação ao ser aprovada por Conselho de Classe na disciplina de Língua Portuguesa, com a nota 4,5 (ESCOLA 2M, 2000-2004a). Segundo a aluna, a professora de Língua Portuguesa alertou-a sobre a possibilidade de reprovação afirmando que a aprovação estava condicionada à modificação de conduta. No entanto, segundo ela, a aprovação foi uma decisão tomada pelos professores em Conselho de Classe.

Durante a entrevista relacionou poucos pontos positivos à escola. Amigos e satisfação ela encontrava fora da escola nas brincadeiras com amigos e com a irmã, quando escutava música, ia à catequese ou assistia à televisão. O apoio para as tarefas escolares em casa e para tirar dúvidas procurava nos amigos e pessoas mais velhas que moravam perto de sua casa.

Provavelmente por esse motivo não conseguia destacar aspectos positivos da escola. O pouco esforço destinado aos estudos pareceu retirar-lhe a credibilidade tanto na escola como em casa. Situações como as queixas, relatadas pelos alunos e registradas nas atas de pré-Conselho de Classe, direcionadas contra a forma de trabalho da professora de Inglês levaram a mãe de Letícia a escola. Retornou contrariada, pois a professora rebateu a reclamação afirmando que a aluna não fazia as tarefas em sala de aula. Esse fato rendeu-lhe castigo porque a mãe sentiu-se humilhada e sem argumentos para manter a reclamação. A posição acadêmica que cada aluno ocupava na escola lhes dava direitos diferenciados. Assim, as reclamações contra professores só tinham credibilidade, mesmo fundamentadas, quando eram feitas por alunos que se destacavam na escola ou que se mobilizavam para ela. Letícia, ao reclamar para a mãe pareceu querer justificar seu pouco aproveitamento na disciplina e não se deu conta que a professora poderia utilizar-se da mesma estratégia para invalidar suas reclamação sobre a forma de trabalhar em sala de aula.

Na disciplina de Língua Portuguesa, suas dificuldades estavam relacionadas às questões ortográficas, particularmente o uso das acentuações. Quando indagada como escrevia textos e que obstáculos encontrava respondeu que não conseguia *escrever muito bem*, já que *não lia muito livro*, acrescidos de um *né*, como se solicitasse a concordância sobre sua afirmação. Questionada afirmou ser essa a opinião da professora, mas realmente não sabia afirmar se para escrever bem era preciso ler. A assertiva sobre a leitura pareceu indicar a necessidade da aluna sentir-se avalizada.

Perguntada sobre o tempo de dedicação ao estudo e a realização das tarefas domiciliares, indicou a existência de uma rotina de dedicação ao estudo diária, de quatro horas e meia, 8:00h às 11:30h, lendo textos, olhando os cadernos. Afirmou ainda ocupar-se com o cuidado com a casa e a irmã mais nova. Entretanto, havia claramente um distanciamento entre o declarado e o efetivado.

A escola para ela tinha a função de promover-lhe um futuro melhor e boa formação profissional. Afirmava que sem escola *não dava pra trabalhar nem como faxineira* e imputou à escola a finalidade de ensinar-lhe aspectos práticos no exercício do trabalho como *pôr preços nas coisas e trabalhar com uma mercadoria*.

Fora da escola, encontrou na igreja com a atividade de catequese o espaço para aprendizagem das questões sociais como a prevenção à violência, e comportamentais, como ser educado e obediente; situações contrárias às que vivenciava na escola, pelo menos no plano dos desejos.

A escola parecia distante para ela. Quando indagada, apresentou poucos detalhes sobre suas formas de organização e avaliação. Foi lacônica nas respostas e parecia necessitar de aprovação a cada resposta dada. *Chorou muito e ficou com vontade de parar de estudar* quando foi reprovada. As atitudes de insegurança pareciam uma constante tanto em sala de aula como nos horários de intervalo. Queixava-se de dor de cabeça e pedia constantemente para voltar para casa. Mesmo assim afirmou que tinha problemas apenas com *algumas colegas*. Segundo a aluna, com os demais mantinha um bom relacionamento.

▪ *Perfil 3 – A sujeição consentida: a escola como meta secundária*

Estevan, 17 anos, pardo, nascido em Pato Branco, no estado do Paraná, cinco anos de atraso na escolaridade, aprovado pelo Conselho de Classe na quarta série, foi reprovado na quinta e na sexta série, interrompeu os estudos no início do ano

letivo seguinte, na sexta série, e estava cursando a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Morava no bairro do Abraão na grande Florianópolis e trabalhava com o pai em serviços de jardinagem.⁵

Os pais eram originários do norte do Paraná, posteriormente mudaram para Curitiba por causa da doença do filho de 10 anos. Mais tarde migraram para Florianópolis por indicação de um amigo. Moraram em vários locais de Florianópolis e no município de Palhoça. Até o momento da entrevista residiam em um bairro da grande Florianópolis. O pai exercia no Paraná a profissão de pedreiro, entretanto por não conseguir trabalho comprou uma máquina de cortar grama e começou a trabalhar como jardineiro. Segundo o aluno, aceitava fazer qualquer tipo de trabalho. A mãe era auxiliar de cozinha de um restaurante. Ambos pararam de estudar na quinta série do Ensino Fundamental. Além de Estevan, possuíam mais três filhos, de 15, 10 e sete anos, sendo duas mulheres e dois homens. Com exceção da mais nova e do de 10 anos, portador de paralisia cerebral, todos estavam na escola. A irmã de 15 anos estava cursando a oitava série e Estevan na EJA. Com as sucessivas mudanças da família os dois mais velhos se encontravam em atraso escolar.

Até a terceira série Estevan estudou em uma escola municipal no Paraná e, segundo ele, até então não apresentava muitas dificuldades. Em função das mudanças sucessivas e períodos de interrupção atrasou-se na escola. Quando chegou a Florianópolis tinha 14 anos e começou a estudar na quarta série de uma escola estadual. Após três meses a família mudou novamente para uma rua acessível ao ônibus da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, pois haviam conseguido uma vaga para o irmão de 10 anos. A mudança levou Estevan para outra escola estadual.

As dificuldades escolares eram muitas. Segundo o aluno, havia muita defasagem entre os conteúdos de terceira e quarta série, não conseguia acompanhar os outros alunos, demorava a entender o que a professora explicava e se achava deslocado numa turma de crianças. A escola lhe proporcionou atendimento especial por meio de uma auxiliar de ensino duas vezes na semana. Mesmo com o atendimento precisou ser aprovado pelo Conselho de Classe ao final do ano. Apresentava problemas na produção de textos e em alguns conteúdos específicos de Matemática. Do relatório da reunião do Conselho (ESCOLA 5E, 2000-2004b)

⁵ Entrevista realizada em outubro de 2005.

constava observação indicando que o aluno estava em idade avançada para permanecer na quarta série. Desta forma, sua aprovação foi condicionada à idade e não ao mérito da promoção.

Incluído na quinta série com muita defasagem de conteúdos, não conseguiu aproveitamento mínimo. As dificuldades de escrita eram acentuadas, não dominava as operações de multiplicação e divisão e nem compreendia os textos mais complexos⁶. O sotaque interiorano e carregado, característico de migrantes do Paraná, acentuou preconceitos e chacotas.

Desenvolveu estratégia de isolamento depois de inúmeras trocas de escola. Não se envolvia com grupos e nem tomava atitudes de oposição a outros alunos. Além de tímido, envergonhava-se por se encontrar atrasado na escola, situações que não facilitavam a aproximação de outros alunos ou professores. Mantinha-se retraído, aguardando a aproximação de alguém para conversar. Aos poucos as amizades foram surgindo principalmente entre os que vivenciavam situações similares.

Segundo informou muitos professores recusavam-se a atendê-lo, alegando que deveria voltar para a quarta série. Para ele foi um *ano perdido*. Nas aulas de Inglês *não conseguia entender nada*. Foi reprovado em quase todas as disciplinas com notas muito abaixo da média considerada necessária para aprovação. Em Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira - Inglês não conseguiu atingir mais do que três pontos de média. Em História e Geografia ficou com médias um pouco abaixo de cinco. Só conseguiu ser aprovado em Educação Artística e Educação Física com notas pouco acima da necessária para a aprovação.

No ano seguinte foi incluído numa turma de alunos mais velhos, repetentes ou que estavam retornando à escola após um período de interrupção escolar. Alguns professores lhes propiciaram formas diferenciadas de atendimento. Tratavam-lhes como adultos e não mais como crianças. *Dava exercícios, andava de cadeira em cadeira, explicava até entendê*. No entanto, outros professores queixavam-se da turma, classificavam-na de *bagunceira* e em reunião de Conselho de Classe do primeiro bimestre reivindicaram a distribuição dos alunos entre as demais turmas existentes. A maioria dos professores mostrou-se contrária afirmando que estavam conseguindo *progressivos avanços* e que era necessário *tratá-los como adultos, sem*

⁶ Cf. Ata do Conselho de Classe. *Livro de Atas da Escola Estadual 5E*, maio. 2002. (ESCOLA 5E, 2002)

infantilizá-los. No relatório do Conselho de Classe do segundo bimestre consta observação semelhante de alguns professores (ESCOLA 5E, 2000-2004b).

Os professores de Matemática, Ciências e Geografia organizavam os alunos em grupos para a realização de exercícios, esclarecimento de dúvidas, e possibilitavam auxílio constante do professor para elucidação das dificuldades. As professoras de História e de Educação Artística organizavam trabalhos em grupo que eram apresentados e discutidos; já em Língua Portuguesa a produção de textos era realizada em duplas⁷.

Estevan obteve melhoras significativas: conseguiu produzir textos mais elaborados e errava menos nos cálculos matemáticos. Somente na disciplina de Inglês apresentava um rendimento *muito ruim*. Não conseguia compreender a lógica de outra língua e a professora *não facilitava a vida de ninguém*. Ao final do ano letivo mais da metade dos alunos foi reprovada em Inglês. Entretanto, o Conselho de Classe final, mesmo com a oposição da professora, aprovou a maioria deles.

Segundo o aluno, a sexta série, ao contrário do ano anterior, foi *um desastre*, disse o aluno. Apesar dos relatos positivos de alguns professores sobre os avanços alcançados ao final da quinta série, a turma foi distribuída entre as sextas séries existentes. As dificuldades acumuladas trazidas da quinta série somaram-se às muitas identificadas na sexta série. Não conseguia acompanhar os conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa. A professora de Português riscava suas provas e recusava-se a corrigir as redações – *não ia perder tempo e nem ficar adivinhando*. Outros professores também reclamavam da sua letra, mas corrigiram todos os trabalhos e provas. Acumulou notas baixas e desinteressou-se pela escola.

Segundo ele, a sistemática de avaliação dos professores, na sexta série, era variada. Alguns professores revisavam conteúdos antes da realização das provas. Quando os alunos não alcançavam a média necessária, era possível fazer recuperação por meio de exercícios, trabalhos e outras provas. Outros não faziam recuperação. A média das notas recebidas nas provas era registrada no final de cada bimestre. *Tirava nota boa que bem, e se tirasse nota ruim ficava com nota baixa. Não tinha chance nenhuma*.

⁷ Não havia registros na escola de um projeto sistematizado para a recuperação dos alunos reprovados. Nas atas de Conselho de Classe apareciam poucas informações a respeito (ESCOLA 5E, 2000-2004b). As formas como os professores agiam metodologicamente foi relatada pelo aluno.

As tarefas a serem realizadas em casa nem sempre eram corrigidas pelo professor. Em Português *a gente fazia o texto e entregava. Ela dava a nota, mas não devolvia o texto*. Em Matemática o professor *ia corrigindo no quadro. História e Geografia era mais trabalho. Eles devolviam com a nota. Os outro não lembro*.

Durante um período que ficaram sem um dos professores os alunos eram dispensados mais cedo. Havia *dias que nem valia a pena ir*, pois logo retornava. Faltava às aulas ou ficava na rua conversando com amigos. Pensou por diversas vezes em parar de estudar, mas tinha medo de falar para o pai. Nas férias de julho o pai começou a levá-lo junto para trabalhar; não queria que ele ficasse pela rua em *más companhias*.

Quando as aulas recomeçaram viu que iria reprovar porque as notas estavam mais baixas do que as obtidas no primeiro bimestre. Interrompeu os estudos e passou a acompanhar o pai todos os dias. Trabalhando juntos melhoraram a condição da renda familiar porque podiam atender um maior número de clientes. O pai dava-lhe algum dinheiro e com esse valor podia comprar *coisas para si e para os irmãos*.

Incentivado por alguns amigos da escola, que também haviam desistido ou reprovado, resolveu procurar a EJA existente em uma escola próxima de sua casa. A grande vantagem foi ter conseguido *se livrar das aulas de Inglês*, considerada por ele a disciplina responsável pelos seus maiores problemas e sua reprovação. Embora não apresentasse facilidade em outras disciplinas, conseguia fazer exercícios, provas e tarefas. Em Inglês *não conseguia entender nada, era muito difícil*. Começou a estudar Espanhol, uma língua *mais fácil de entendê porque é mais parecido com Português*.

A metodologia utilizada na EJA e a maior atenção dada pelos professores animaram-no a continuar na escola.

A gente tem aula de matemática e de português normal. Nas outra os professores dão pesquisa. A gente escolhe um tema e vai trabalhando. Os professores orienta, discute com a gente. Tem professor de Geografia, História, Ciência. Nós vai escrevendo e eles vão corrigindo. Aí volta pra gente escrevê mais. No final a gente apresenta pra turma toda, pros professores e pros pai.

A maior contribuição dos professores era a de estar à disposição para tirar dúvidas e ajudar a organizar a pesquisa e os trabalhos. Na EJA era *diferente, eles*

prestavam atenção, te escutam, conversa. A gente também prestava atenção e escutava o professor. A compreensão de que o processo de construção do saber se estabelecia por meio de trocas e que não havia aprendizagem sem o estabelecimento de relações, parece ter sido captado e valorizado pelo aluno.

Para ele, a escola regular não proporcionava o estabelecimento de relações: *Você tem aula e não pode conversá. Quando procura o professor ele te explica o exercício e passa pro outro aluno, não perguntava se entendeu ou se qué pergunta outra coisa. Quando via a aula já cabô.* A dinâmica da organização por disciplina fragmentava o tempo de aulas e isolava os professores, não facilitando o processo de aprendizagem para alunos que necessitem maior atenção.

A presença de alunos com a mesma idade ou até mais velhos proporcionou-lhe a sensação de conforto e de inclusão, situação ilusória dado que estava ali pela impossibilidade de dar continuidade aos estudos regularmente. Na outra escola, somente quando estudava com alunos reprovados conseguia sentir-se incluído. Na sala sentia-se deslocado por ser muito mais velho e fisicamente diferente dos outros alunos, situação que provocava comentários de professores e piadas de outros alunos. Como era tímido, preferia se afastar. Já outros alunos em situação similar *partiam pra violência. Tinha muita briga na hora do recreio e até em sala.* A violência parece ter se tornado freqüente na escola e de difícil controle. *De vez em quando queriam pegá alguém. [...] Teve colega meu que não podia aparecer mais na escola.*

Na EJA, o sistema de avaliação diferenciado proporcionou menor preocupação com notas e reprovação. Segundo ele, os alunos iam sendo avaliados a cada etapa do trabalho e tinham a possibilidade de refazer textos, exercícios e trabalhos. Não havia ansiedade em torno da avaliação final. Só os faltosos e os que não participavam regularmente estavam sujeitos a permanecer na fase em que se encontravam.

Os professores de Matemática e Língua Portuguesa trabalhavam por disciplina e consideravam toda a produção do aluno para a avaliação, inclusive provas e trabalhos de pesquisa realizados com a orientação de todos os professores. Os outros emitiam uma nota pelo produto da pesquisa realizada. Em Conselho de Classe os trabalhos realizados no semestre eram socializados, juntamente com a avaliação que cada aluno fazia de si e das atividades cumpridas. Ao final, alunos, professores e coordenadores puderam opinar sobre a avaliação. Com base nesse processo indicaram-se os alunos concluintes que deveriam permanecer ou avançar. Não havia

reprovação, já que não existia uma padronização do trabalho a ser realizado. As tarefas para casa ficavam limitadas à procura de material de pesquisa, produção escrita e leitura porque a maioria dos alunos trabalhava. Eram atividades complementares que podiam ser feitas na escola. Em Matemática e Língua Portuguesa as atividades tinham acompanhamento em sala de aula.

Em casa a vida familiar girava em torno da criança de 10 anos que possuía limitações na locomoção e comunicação. A necessidade de cirurgia e atendimento médico especial levou a família a se deslocar para muitas cidades. Essa migração desencadeou uma vida escolar acidentada para os mais velhos. No âmbito familiar, a escolaridade ocupava lugar secundário. Os responsáveis exerciam controle moral sobre os filhos e adotavam um ritmo de trabalho que não os permitia ficarem na rua. Preferiam mantê-los sob a vigilância familiar e procuravam ocupá-los com tarefas ou preparação para assumir trabalhos futuros.

Todos auxiliavam nos trabalhos domésticos independentemente do sexo. Havia uma relação de solidariedade e colaboração. Ajudavam à mãe no banho e na alimentação do irmão e para isso revezavam o turno escolar – *era preciso ter sempre alguém em casa pra atendê o irmão*. Como o irmão conseguira vaga na APAE, no horário vespertino, a irmã pode iniciar *um curso de cozinha industrial na associação*.

Estevan fazia as tarefas e quando precisava pedia ajuda à irmã que estava cursando a oitava série do Ensino Fundamental. Nas vésperas de prova preparava-se um pouco, mas não adotava nenhuma sistemática regular de estudo. Os pais não cobravam as tarefas, mas pediam que ele estudasse. A possibilidade de continuidade escolar estava ligada ao interesse de cada um. Considerava que a irmã tinha um desempenho escolar melhor porque gostava de ler e se dedicava mais aos estudos e.

▪ *Perfil 4 – A difícil relação com a escola: coerção e insubordinação*

Gustavo, 17 anos, negro, nascido em Florianópolis, seis anos de atraso na escolaridade, foi reprovado na primeira e na quarta série e interrompeu duas vezes na quinta série antes de abandonar a escola. Morava em um dos morros centrais da capital, no Morro do Mocotó, na Prainha e trabalhava como feirante.⁸

⁸ Entrevista realizada em setembro de 2005

O pai, nascido no estado da Paraíba, migrou ainda criança para São Paulo onde conheceu a mãe. Moradores da periferia vieram para Florianópolis por indicação de amigos e parentes com o objetivo de melhorar as condições de vida e fugir da violência urbana. Os pais tinham uma história de escolaridade marcada por reprovações e interrupções, não conseguiram concluir a quinta série e apresentavam dificuldade para ler e escrever.

A mãe trabalhava como empregada doméstica havia mais de quinze anos na mesma família. O pai, um trabalhador da construção civil, funcionário antigo e de confiança na empresa, atuava como vigilante das obras. Possuíam cinco filhos, três deles morando ainda em casa. Dois já haviam constituído família e viviam em outro domicílio. Dos que ainda residiam em casa dois eram homens, Gustavo, de 17 anos, seu irmão, de 12 anos. A irmã possuía 15 anos.

Gustavo tinha um filho de um ano de idade que morava com a mãe e os pais dela. A gravidez acontecida durante um processo de namoro de adolescentes não serviu para estabelecer uma relação estável. Segundo ele, já haviam tentado morar juntos, mas *brigam muito*. Ele vinha contribuindo financeiramente para a manutenção do filho e assumiu o encargo de buscá-lo na creche ao final de cada dia. A avó responsabilizava-se pelo menino até que a mãe viesse buscá-lo.

Gustavo estudou desde a primeira série em uma escola estadual situada na região central do Município. Foi reprovado na primeira e na quarta série do Ensino Fundamental. Na quinta interrompeu por dois anos seguidos, e permanece fora da escola havia mais de dois anos. Sua escolaridade foi marcada por reprovações, interrupções e muita dificuldade na leitura e escrita, fato que também lhe acarretou problemas nas disciplinas de Geografia e História. Na primeira série, quando da alfabetização, a professora informou à mãe que não poderia ser aprovado porque não conseguia ler e escrever. Repetiu a primeira série, entretanto, foi na segunda que uma professora conseguiu alfabetizá-lo, ainda com restrições.

A relação desenvolvida com a escola foi marcada por atritos. *Eu era moleque terrível desde pequeno, vivia aprontando na escola e em casa. As professora não agüentava comigo. Até a quarta viviam chamando minha mãe na escola. Ela me batia, me punha de castigo, mas eu era muito moleque.* A primeira reprovação foi marcada por xingamentos dirigidos à professora e nenhuma subordinação. Afirmou nunca ter gostado da escola, vinha mais por obrigação e imposição dos pais.

Conhecido como aluno *bagunceiro* e *indisciplinado* arrependeu-se dos comportamentos inadequados na escola.

Da primeira até a quarta série os professores exerceram controle mais direto sobre ele, mas a entrega dos boletins era marcada por reclamações. A mãe acostumou-se às constantes reclamações e o mantinha por algum tempo de castigo. Com o afrouxamento do controle ele voltava a soltar pipas no morro.

O acompanhamento das tarefas escolares era feito pela mãe quando chegava a casa. As reclamações dos professores lhe rendiam castigos, por isso não entregava a maioria dos bilhetes mandados pela escola. Normalmente mentia, escondendo as tarefas e trabalhos. Nas aulas em que os professores cobravam a execução das tarefas copiava de um colega. Não estudava e vivia perdendo livros e cadernos.

Na quarta série os obstáculos com a escrita e o cálculo foram maiores e foi reprovado. Quando repetiu a quarta série a professora responsável saiu de licença gestação outro professor assumiu a função. Gustavo identificou-se com ele. Foi um período estabelecido com a escola de melhor relacionamento e maior aprendizagem. *A gente era terrível, mas com ele a gente estudava porque ele fazia coisas diferentes.* Havia passeios fora da escola, torneio de bola de gude, jogos integrados com os conteúdos desenvolvidos. O professor fazia atendimento individualizado, fora do período regular das aulas, aos alunos com maior dificuldade. Eram momentos lembrados como prazerosos e nos quais *aprendeu muita coisa que sabe hoje*. Passou a ler com maior fluência e avançou nos cálculos matemáticos – o professor o estimulou a fazer cálculos mentais. Gostava de ir para a escola e cumpria a maior parte das tarefas.

Ao ser promovido para a quinta série, voltou a ter atrito com professores e a envolver-se em brigas e brincadeiras na escola. Para ele, na quinta série o controle dos alunos não era efetivo. Havia muita falta de professores e constantemente eram mandados mais cedo para casa. Outras vezes permanecia na escola *atrapalhando a aula das outras turmas*. Segundo ele, os professores davam aulas, passavam exercícios, corrigiam, mas não se interessavam se o aluno aprendia ou não. Alguns até tentavam fazer atividades diferentes, mas não conseguiam por causa *da bagunça*. Enfrentava dificuldades em quase todas as disciplinas e chegou à metade do ano quase reprovado. Reconheceu que a fama de aluno indisciplinado, muitas vezes, era verdadeira porque *a gente aprontava muito*. Entretanto também ocorriam situações

nas quais era envolvido injustamente: *Quando tinha briga no pátio ou na sala eu era levado pra direção junto com todo mundo. Eu não era santo, mas às vezes só tava ali olhando.*

As tarefas domiciliares não eram freqüentes. Somente o professor de matemática as indicava. Nas outras disciplinas não eram regulares e nem havia efetiva cobrança, como nas séries iniciais. Ao final do ano, quando cursava pela primeira vez a quinta série, não prestou atenção, não fez os exercícios, nem copiou tarefas porque já estava reprovado. O professor de Língua Portuguesa havia comentado que dificilmente ele conseguiria ser aprovado. Parou de comparecer às aulas nas disciplinas que apresentava baixo rendimento escolar e interrompeu os estudos. Considerava que a maioria dos professores *deu graças a Deus* por ele ter interrompido. Também não houve nenhum contato com a família ou o aluno, por parte da escola, em razão da interrupção. No seu registro escolar constava reprovação por freqüência insuficiente. (ESCOLA 1E, 2000-2004a).

A relação com os professores estava diretamente ligada ao grau de afinidade estabelecido com os professores. Os mais autoritários ou os mais condescendentes não conseguiram impor-se frente ao aluno. Algumas professoras classificadas, por ele, como *grossas* ou *bananas* não obtiveram êxito. A referência de bom professor adveio das relações estabelecidas com o da quarta série. Quando retornou para fazer à quinta série as situações se repetiram: notas baixas, pouco envolvimento com os estudos, nenhum estímulo para aprender, envolvimento em brigas. Já se destacava fisicamente dos outros alunos em sala e sentia vergonha por ainda estar na quinta série. Durante muito tempo vinha para a escola, mas não entrava. Mais tarde desistiu em comparecer a escola.. Via esse espaço como local de encontro dos amigos e de *azaração*⁹.

Embora reconhecesse o peso que a escolaridade tinha na disputa pelo trabalho afirmava que nunca gostava de estudar e que a escola era o local de aproximação dos amigos. Gostava de participar das aulas de Educação Física, da sala de informática, do ginásio de esportes, atividades pouco valorizadas pela escola.

O professor de Educação Física conseguiu encaminhá-lo para uma *escolinha de futebol*, experiência que parece ter se constituído numa boa referência pessoal.

⁹ Gíria utilizada para designar o interesse pelas meninas, os pequenos namoros, o *ficar*.

Entretanto, o sonho de tornar-se jogador profissional foi abandonado depois de algumas tentativas frustradas nos testes seletivos. O seu envolvimento com as atividades escolares e mesmo com a escola de futebol juvenil mostrou-se fraco. Não houve um investimento nas atividades e o seu cotidiano foi marcado por uma rotina com poucas expectativas. No entanto, não se caracterizava como apático ou frustrado. Alegre, ria com facilidade, contava piadas e ao encontrá-lo na feira, seu local de trabalho, mostrou-se comunicativo. Conversava com colegas, falava alto, brincava com clientes.

Logo que deixou de comparecer à escola regular estudou por pouco tempo no Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA existente na mesma escola no período noturno, acompanhando o movimento dos amigos que buscavam outras formas de ensino e encurtamento da trajetória escolar. Com a gravidez da namorada, o pai o obrigou a procurar trabalho. Trabalhou como lavador de carros, entregador de compras num mercadinho próximo a sua residência. No momento das entrevistas atuava a mais de um ano como feirante no centro da cidade. Começou a trabalhar de madrugada carregando caixas de mercadorias e montando a barraca. Afirmou gostar do que fazia porque podia manter contato com muitas pessoas. Nos finais de semana *jogava bola*, assistia futebol, encontrava com os amigos e namorava.

Referiu-se pouco à família, mas afirmava manter boa relação com o pai, embora o encontrasse pouco em casa em função do trabalho. Segundo ele, a irmã cursava a oitava série e gostava de estudar. Entretanto alegou saber pouco sobre sua vida escolar. Outro irmão morava e trabalhava com um tio numa oficina de bicicletas em outro município. O pai mandou-o para lá porque havia começado a envolver-se com grupos que realizavam pequenos furtos e utilizavam drogas.

A escolaridade não parece ter tido um significado na sua vida e nem fazia parte dos planos futuros. Referia-se de forma genérica à escola mesmo quando questionado sobre conteúdos, provas, exercícios. Afirmou não lembrar de suas notas, dos conteúdos ou mesmo das dificuldades enfrentadas em cada disciplina. Havia um distanciamento entre as atividades escolares e as de ordem familiar, social ou de trabalho. Tinha consciência de que o estudo poderia ter lhe rendido melhores condições de vida, entretanto não fazia planos para voltar a estudar. Alegava não ter tempo e nem vontade. A maioria dos seus amigos interrompeu seus estudos ou

concluiu até a oitava série. Alguns com quem jogava futebol nos finais de semana estudavam à noite.

Não parecia ressentir-se da pouca escolaridade, mas relatou uma tentativa frustrada em conseguir trabalho em grande supermercado em função da precária escolaridade. Para ele, as restrições na escrita e o fato de não estar mais na escola atrapalhou seu acesso ao trabalho. Mais tarde, conversando com amigos, descobriu que os supermercados davam preferência a jovens que ainda estudavam ou concluíram o Ensino Médio.

Quando eu fui fazê ficha num supermercado eles deram uma folha pra preenchê. Perguntava o nome, o endereço, onde tinha trabalhado e no final pedia pra escrevê porque você queria trabalhá no supermercado. Eles nunca me chamaram. Acho que é porque eu não escrevo muito bem. Depois lá fora o pessoal tava falando que eles preferem quem tá estudando, e eu não tava, né.

Gustavo não tinha o hábito de leitura e utilizava pouco o processo de escrita. Considerava que o pouco conhecimento adquirido na escola bastava para o cumprimento das atividades de trabalho. Desenvolveu na prática rapidez em cálculos mentais, iniciada pelo professor na quarta série; uma habilidade necessária ao exercício do trabalho como feirante. Vangloriava-se de não necessitar redigir listas, recados ou anotações porque tinha boa memória. Para ele, os pedidos de clientes não propiciavam dificuldade, eram *coisas simples*. Não tinha o hábito da leitura. Segundo ele, às vezes pegava *um jornal ou uma revista pra olhar*.

3.2.2. Agrupamento 2: Uma relação escolar instável

Eram seis os perfis de alunos aqui agrupados que apresentavam variações de classe social e reafirmavam a mobilização pela escola e auxílio em casa. Apresentavam dificuldades específicas em alguns conteúdos escolares das séries iniciais ou manifestos depois de concluída a quarta série. Língua Portuguesa e Matemática eram disciplinas nas quais os alunos acumulavam dificuldades, seguidas das disciplinas de Língua Estrangeira - Inglês e Geografia. Aqueles cujas dificuldades eram maiores ou apresentavam baixa estima mostravam-se obstinados na procura de estratégias de apoio e nas formas de organização dos estudos. Os que apresentavam pouca mobilização pelo estudo recebiam apoio escolar de um dos membros da família ou eram controlados de forma mais rígida nas atividades e na frequência escolar. As famílias em sua maioria davam valor a esses dois fatores. No entanto, os alunos aqui reunidos apresentavam oscilações no rendimento escolar e eram suscetíveis às alterações de ordem familiar e escolar. Mantinham comportamentos que variavam entre a proximidade e o afastamento das relações escolares. Algumas vezes foram envolvidos em situações de reprovação e interrupção escolar

▪ *Perfil 5 – Entre a autonomia e a dependência: o medo às mudanças*

Camila, 14 anos, branca, nascida na cidade de Palmas no Paraná, dois anos de atraso na escolaridade, interrompeu os estudos depois de concluir a quinta série e foi reprovada na sexta série. Morava no bairro Monte Verde, situado entre o centro e a zona norte da ilha.¹⁰

A mãe e o pai eram originários do interior do Paraná, onde residiam em uma área periférica considerada pela aluna como uma favela, já que não havia recursos e *nem parecia ser uma cidade*, bem diferente das condições nas quais viviam no momento da entrevista. A mãe veio para Florianópolis motivada por melhores condições de trabalho e moradia e foi incentivada por uma parente, moradora da ilha, que afirmou obter facilidades como *casa boa e emprego fácil*. No Paraná trabalhava como faxineira em uma escola de ensino superior. Tinha pouca escolaridade e

¹⁰ Entrevista realizada em novembro de 2005.

conseguiu concluir a quarta série. O pai que *também não parava em casa onde a gente morava* ficou no Paraná. Trabalhava como pedreiro e não chegou a concluir a quarta série do Ensino Fundamental. Mais tarde tentou instalar-se em Florianópolis, mas a falta de trabalho e os problemas conjugais o fizeram retornar.

Camila tinha mais seis irmãos, quase todos morando no interior do Paraná. Somente os mais novos acompanharam a mãe na mudança; ela, um irmão de 15 anos e uma irmã de seis anos. Os problemas financeiros da família iniciaram quando a mãe ficou doente e teve que abandonar o trabalho. Com câncer, ficou impossibilitada de andar e dependia de terceiros. O irmão abandonou a escola e começou a trabalhar. A pouca renda conseguida e a ajuda de outras pessoas mantiveram o sustento da família.

Até o momento da entrevista a aluna havia estado em quatro escolas, três no Paraná. Coursou de primeira até a quarta série na escola Nossa Senhora de Fátima em Palmas, no Paraná, e para dar continuidade aos estudos precisou transferir-se. Interrompeu por algumas semanas por motivo de mudança de residência e mudou para outra escola onde recomeçou a estudar.

Ainda no Paraná, ao final da quinta série, foi informada que havia reprovado na disciplina de Língua Portuguesa, fato questionado junto à escola pela irmã mais velha¹¹, que contestou a decisão da escola já que até aquela data a aluna havia entregue todos os trabalhos e apresentava boas notas em todas as provas realizadas. Corrigido o erro, solicitaram a transferência de escola. Duas semanas depois mudaram para Florianópolis. Camila alegou não conhecer ninguém na região e resolveu parar de estudar. A mãe, mesmo não concordando, permitiu a interrupção. A aluna ficou afastada da escola por um ano. Segundo ela, ao retornar para a sexta série, sob *influência de amigo*, foi reprovada. Conversas, saídas frequentes, bagunça, falta de atenção às aulas foram fatores fundamentais para a não aprovação. Segundo ela, dificuldades com conteúdos específicos estavam relacionados apenas à disciplina de Matemática.

Ao final do ano, faltando pouco mais de três meses para concluir o ano letivo, abandonou a escola porque a mãe fora submetida a cirurgia e estava impossibilitada de locomover-se ou cuidar da filha de seis anos de idade. Decorridos quase trinta

¹¹ No Paraná era acompanhada nos estudos pelas irmãs. A que foi à escola para contestar a reprovação. Sete anos mais velha que Camila, era casada e estudou até a oitava série do Ensino Fundamental.

dias, a irmã mais velha veio do Paraná para revezar nos cuidados da mãe e organizar a vida da família. Como primeira medida acompanhou Camila até a escola para inteirar-se da situação escolar e verificar a possibilidade de continuidade. Atendida pela orientadora educacional, Camila pode retomar os estudos com a garantia que não seria reprovada por frequência insuficiente.. Contudo, como vinha acumulando muitas notas baixas, não conseguiu ser aprovada ao final do ano letivo.

A doença da mãe ocorreu no momento em que a aluna já mantinha com a escola uma relação de distanciamento. O afastamento, o desinteresse pelas atividades escolares e as dificuldades acumuladas na disciplina de matemática foram inevitáveis à reprovação – *em primeiro lugar foi a bagunça, eu não me preocupava em estudar e vi que iria reprovar, mas também tinha coisa que eu não entendia.*

Pela intervenção da orientadora educacional o professor de Matemática aventou a possibilidade de *dar um trabalho para ajudar*, hipótese não confirmada. Foi reprovada em três disciplinas, uma delas a de Matemática. Segundo ela, *já tinha perdido a esperança, sabia que ia reprovar.*

Para a aluna havia no processo de escolarização diferença entre conseguir ser aprovada e estudar. Os dois fatores estavam relacionados, mas podiam ser considerados independentes. Segundo ela, um aluno pode conseguir estabelecer estratégias para ser aprovado sem envolver-se com os estudos. Era possível memorizar temporariamente um conteúdo, colar, conseguir que o professor lhes indicasse trabalhos para recuperar a nota. A maior expectativa dos alunos era com a aprovação e nem sempre estava relacionada ao desenvolvimento de uma sistemática de estudo.

Entretanto, o envolvimento com a doença da mãe e o acúmulo de atividades ao final do ano letivo impossibilitaram a busca de alguma estratégia para aprovação. Para ela, *quando a mãe ficou doente eu fiquei preocupada e não pensava em estudo. Eu pensava em passar, mas não em estudar.*

As conversas com a mãe eram freqüentes e aventou-se a possibilidade de cursar o ensino supletivo noturno. Como não tinha a idade mínima permitida manteve-se na escola regular. Embora tivesse clareza da diferença existente entre a qualidade do ensino regular e a do supletivo considerava que poderia ter sido uma

solução, pois ficaria com tempo disponível já que a mãe estava impossibilitada de trabalhar.

A irmã mais velha destacou-se como elemento fundamental no restabelecimento do equilíbrio familiar assumindo a coordenação da casa, o cuidado com a mãe e com os irmãos e a reintegração de Camila na escola, e num trabalho em tempo parcial. Durante duas semanas trabalhou como empregada doméstica na casa de uma família. Ia para o colégio pela manhã, *vinha pra casa rápido, trocava de roupa, comia alguma coisa e saia rápido pra trabalhar*. A pessoa para quem ela trabalhava reclamava constantemente das chegadas tardias. Camila reclamava do horário de saída, às vinte horas, em função de sentir-se cansada e da necessidade em levantar cedo para ir à escola. Para manter-se no trabalho precisava ficar quieta, sem responder ou reclamar, atitude impossível de ser cumprida por ela. No momento da entrevista, aguardava o início do período de temporada turística porque as oportunidades de trabalho aumentavam.

Cursando a sexta série, apresentava algumas dificuldades, principalmente na disciplina de Matemática. Com a mudança no sistema de avaliação estava com medo de não ser aprovada. Destacou que as mudanças no processo de avaliação de um Estado para outro trouxeram incerteza e insegurança nos resultados da aprovação.

Lá em Palmas elas davam chance, se você reprovar em uma matéria ainda tem chance de recuperar, mas aqui não tem recuperação. Lá se você alcança uma média tá passada direto e não precisa fazer as provas finais. Lá os professores diziam pode sair da sala que você já passou. Só ficava na sala quem ia pra prova final. Aqui são três notas e deu. Por isso tô com medo de não passar. [...] Eu não sei na realidade se vou passar. Não tá claro pra mim. Na verdade eu fico com medo de saber a resposta.

Esse sentimento estava diretamente relacionado a uma pontuação bastante elevada a ser atingida no terceiro trimestre letivo.

Eu tô precisando de 9,5 em Língua Portuguesa, 9,0 em Matemática, só que em Matemática acho que consegui recuperar. Eu já fiz umas provas, uns trabalhos [...] Geografia 7,0, História 7,0, Inglês 3,0. Acho que eu vou conseguir recuperar. Eu tô achando que sim. Só que se reprovar em uma matéria reprova em todas.

Ao contrário do ano anterior, a aluna se mobilizou para ser aprovada. Obteve notas um pouco acima da média necessária nas disciplinas de Língua Portuguesa,

Matemática, Geografia e História. Em Inglês e Ciências atingiu notas bem mais elevadas. Na disciplina de Educação Artística destacou-se frente a outros alunos – seu espaço de trabalho preferido, o que podia ser confirmado em seu comentário: *eu gosto mesmo é da sala de artes. Nem da sala de informática eu gosto tanto quanto a sala de arte.*

Para ela, estudar era um fator decisivo para o desenvolvimento escolar e envolvia dedicação e gosto.

Eu gosto de estudar. Tem muita gente que diz que não gosta de estudar, mas eu gosto de estudar. Mas tem vezes que a gente não tá com cabeça. Os professores explicam bem e os alunos só não pegam a matéria porque não querem. Todo mundo diz que a escola do centro da cidade é mais reforçada. Mas acho que em todo lugar os professores querem ensinar, mas é preciso que o aluno queira aprender.

A aluna tinha consciência da relação necessária a ser estabelecida entre professores e alunos para que ocorresse o processo de aprendizagem. Uma relação destacada por Charlot (2000b) ao estudar depoimentos de alunos das escolas regulares na França. O processo das relações com o saber fazia parte das relações entre os sujeitos. Tinha clareza que não havia saber sem o estabelecimento dessas relações. Era preciso que a troca se estabelecesse para produzir o saber. Para Camila, era necessário que o aluno mostrasse interesse e quisesse aprender. Dessa forma, retirava do professor a responsabilidade do ensinar e a colocava no sujeito-aluno, no aprender. Para ela, os alunos eram responsáveis pelo processo de não aprendizagem.

Não havia nessa indicação uma acusação, mas uma constatação. O processo de aprendizagem, para ela, independia da escola onde o aluno estava inserido. A qualidade da escola dependia diretamente das relações que o aluno iria conseguir desenvolver. Essa clareza parecia fruto das experiências escolares vividas pelas irmãs mais velhas e do hábito de debater em família diferentes situações e de vida e escolaridade.

Em casa, após a repetência na sexta série, apresentou um comportamento voltado para a escola. Revisava as matérias, fazia as tarefas e trabalhos. A presença constante da mãe, mesmo não conseguindo auxiliar especificamente nos conteúdos escolares, reafirmava a integração familiar e a cumplicidade: *eu pergunto pra minha mãe, não porque eu tenha dificuldade, mas eu gosto que a minha mãe fique me ajudando. Eu ajudando ela e ela me ajudando.*

A família para a aluna era uma referência forte e ponto de apoio efetivo na resolução de problemas econômicos, de doença e de escolaridade. Enquanto morava em outro Estado, as irmãs acompanhavam-na nas tarefas escolares, na interlocução com professores e nos cuidados com a casa. Com a mudança tornou-se ponto de referência. Durante a entrevista foram vários os momentos em que a aluna referiu-se a mãe como fonte de orientação. As conversas tornaram-se mais frequentes com a presença da mãe em período integral. Os assuntos eram variados e versavam sobre a interrupção dos estudos, o encaminhamento para uma escola considerada de melhor qualidade, a solidariedade nas horas de enfretamento da reprovação, os atritos com colegas de sala.

Para ela, o impacto causado pela reprovação na sexta série foi mais forte por ter atingido a mãe. *Eu adoro a minha mãe e eu fiquei triste porque a minha mãe ficou triste. Minha mãe ficou triste porque eu nunca reprovei. A minha mãe chorou.*

Segundo a aluna, passou a demonstrar maior maturidade e ocorreu uma inversão dos papéis entre mãe e filha. *Eu parei pra conversar com a minha mãe, mas ela também estava preocupada com o que estava acontecendo com ela. Minha mãe dependia o tempo todo de outras pessoas, que tivessem carro e pudessem levar e ir buscar ela.* Esse período de transição foi sendo estabelecido gradativamente durante os três meses que a irmã mais velha esteve presente e principalmente no momento em que ela retornou à cidade de origem. Camila, nesse momento, assumiu a responsabilidade pelas atividades domésticas e reafirmou o compromisso com a continuidade escolar.

A perspectiva de futuro estava presente de forma objetiva. Considerava que tomou a decisão incorreta ao interromper os estudos por um ano e não pensava em parar novamente: *Eu me senti, como diz o ditado, como peixe fora d'água.* Foi um período descompromissado com o estudo e com a família. Ficou um ano procurando entrosar-se com as pessoas, mas sem estabelecer compromissos. Retornou à escola mais para estender as relações de amizade do que para estudar. Os professores chamavam sua atenção constantemente. Os atritos eram frequentes. *Eu fazia bagunça e principalmente a professora de Artes pegava no meu pé. E eu não gostava, não gostava, não gostava dela.*

Os problemas vivenciados pela aluna ocasionaram o estabelecimento de limite entre as relações vividas na escola e com professores. A expectativa em dar

continuidade aos estudos, chegando ao superior, levou a mãe a indicar que Camila freqüentasse uma escola de melhor qualidade, *uma escola do centro e que todo mundo diz que é mais esforçada*. A opinião da mãe refletia juízo comum na comunidade.

A aluna não pensava em mudar já que considerava que a escola possuía bons recursos e professores e que a aprendizagem dependia de esforço e vontade de estudar, e não da escola onde estivesse inserida. Talvez o medo da necessidade de nova adaptação a manteve na mesma escola.

Demonstrou clareza sobre as dificuldades que teria para chegar ao ensino superior e afirmava *pensar grande*, querer acessar uma *faculdade de direito*. Reconhecia que para isso seria necessário passar por processos seletivos e eram poucos os que conseguiam alcançar tal objetivo.

Não demonstrava sentimentos de inferioridade ou submissão e tinha atitudes de determinação. Falava como adulto e parecia ter aprendido a se posicionar frente aos professores, colegas ou patrões. Mesmo em casa apresentava opiniões próprias nas conversas com a irmã e a mãe. Entretanto, essas atitudes não foram suficientes para que se saísse bem na escola.

▪ *Perfil 6 – As más condições da herança: a busca da superação*

Vanessa, 14 anos, branca, nascida em Florianópolis, dois anos de atraso na escolaridade, foi reprovada na primeira e na quinta série. Morava no Santinho, bairro do norte da ilha¹².

O pai e a mãe eram originários do norte da ilha, considerados *típicos manezinhos*, nativos tradicionais. Residiam em área compartilhada onde existiam várias residências da mesma família, construídas ao longo de várias gerações.

O pai era pescador e trabalhava na época da temporada turística em hotéis e no comércio. A renda familiar média era de 1.500,00 reais. A mãe trabalhava como faxineira e era responsável por cuidar de algumas residências ocupadas durante a temporada. Os pais, embora tenham cursado até a quarta série do Ensino Fundamental, sabiam ler pouco e não dominavam a escrita. Na residência da família moravam dois irmãos, de 18 e de 12 anos. O mais velho também foi reprovado na

¹² Entrevistas realizadas em agosto e dezembro de 2005.

quinta série e parou de estudar antes de completar o Ensino Fundamental. No momento da entrevista, trabalhava em um restaurante e não dependia do dinheiro dos pais. O mais novo foi reprovado na primeira série e apresentava na quinta série alguns problemas porque *não gosta de estudá e brinca muito na escola*.

A aluna havia passado por três escolas situadas em bairros do norte da ilha, e estava cursando a sexta série do Ensino Fundamental. Da primeira até a terceira série estudou em escola estadual, próxima ao local de trabalho da mãe. Na quarta série mudou para uma escola municipal no mesmo bairro da residência familiar, que atendia somente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao ter concluído a quarta série, precisou mudar para uma escola onde houvesse turmas de quinta série. A escolha recaiu sobre uma escola municipal, de maior porte, próxima da residência familiar. Observou-se que a transferência é uma prática comum utilizada pelas famílias motivada pela mudança de moradia, ou manter os filhos mais próximos dos locais de trabalho.

Vanessa foi reprovada na primeira série porque não conseguia ler e escrever. Já a reprovação na quinta série, segundo ela, foi consequência das dificuldades na disciplina de Matemática, iniciadas depois da terceira série. Na quinta série elas se acentuaram porque *os conteúdos eram mais difíceis de entender*. Para ela, o esforço despendido no estudo dos conteúdos matemáticos não ajudou a superação dos problemas acumulados desde a terceira série e dificultou o avanço nos conteúdos mais específicos.

As dificuldades acumuladas constituíram-se em fatores que provocaram a reprovação escolar na quinta série. A complexidade dos novos conteúdos foi forte elemento para isso. Segundo a aluna, as operações de cálculo tornaram-se mais difíceis e os conteúdos na disciplina de Matemática eram diferentes dos apresentados até então. Os exercícios ficaram mais abstratos, como raiz quadrada e potenciação, e exigiram cálculos com maior nível de complexidade.

Sem dúvida, observando o histórico escolar (ESCOLA 4M, 2000-2004a) da aluna, a nota final obtida na disciplina de Matemática (2,1) evidenciava o grande limite na compreensão dos conteúdos. Nas outras disciplinas apresentava avaliações acima de 6,0. Tal situação foi agravada com a mudança de uma escola para outra maior onde desconhecia as exigências, critérios e formas de avaliação de cada professor e não podia contar com a solidariedade do grupo de colegas.

Segundo a aluna, na escola havia períodos de adaptação às mudanças e aceitação pelo grupo de colegas de sala de aula. Os grupos já se encontravam organizados e não aceitava facilmente a inserção de novos elementos, como também não permitiam a intervenção dos professores quando em favor dos alunos novos.

Você chega de outra escola e não conhece ninguém, não tem com quem conversá e nem quem te empresta um caderno ou estuda junto. Quando tem trabalho em grupo você fica de fora. Se você tem dificuldade é pior, ficam te olhando com aquela cara quando você pergunta. Eles ficavam reclamando do professor de matemática voltar as coisas pra explicá pra mim. Tinha vez que eu nem perguntava e ficava com dificuldade pra não cria caso.

O tamanho da escola também parecia interferir no processo de adaptação. A primeira vez que mudou de escola Vanessa não lembrava se havia passado por períodos de adaptação porque fora estudar em uma escola pequena, com apenas três salas de aula, poucos alunos e professores que atendiam apenas às séries iniciais do Fundamental. Na mudança da quarta para quinta série, precisou inserir-se em uma escola de maior porte, com cerca de quatrocentos alunos por turno e quatro turmas de quintas séries. As dificuldades com os conteúdos específicos da Matemática somaram-se aos problemas de relacionamento com alunos e professores.

A necessidade de aceitação e de parceria por parte do grupo de alunos e dos professores pareceu fundamental para a aluna. Contar com ajuda dos amigos e o atendimento do professor da disciplina em horário paralelo às aulas na escola, constituiu-se na formula para evitar os processos de reprovação escolar. Não recordava ter sido chamada para participar de atividades que servissem de estratégias de recuperação de conteúdos, em horário contrário o das aulas, por professores ou projetos específicos destinados a esse fim. Já na segunda vez que cursou a quinta série lembrava que a professora atendia individualmente e em grupo os alunos na disciplina de Matemática. Esses momentos pareciam aproximar professores e alunos e mostrou-se como tática efetiva para avançar nos estudos e nas séries.

Durante a sexta série a aluna participou de projetos específicos desenvolvidos por alguns professores, principalmente os de Matemática, (ESCOLA 4M, 2000-2004a) abertos a todos os alunos. No entanto, os que estavam com notas abaixo da média eram obrigados a comparecer. O envolvimento direto nesses atendimentos, a

proximidade com os professores e o esforço pessoal contribuíram, sem dúvida, para a aprovação pelo Conselho de Classe (ESCOLA 4M, 2000-2004b).

O cotidiano da sala de aula mostrou-se dinâmico. A aluna se referia aos momentos de concentração, trabalho e nas estratégias que os professores utilizavam para manter os alunos atentos. Poder conversar com os colegas parecia fazer parte de um quadro de negociação utilizado entre professores e alunos. A tentativa de manutenção da concentração e aprendizagem, em troca de uma liberdade controlada, pareceu funcionar com muitos professores.

Na de Matemática a gente pode conversá baixinho, perguntá pro colega, só não pode bagunçá. O professor de Ciências já faz diferente. Ele diz que quando ele explica não qué vê ninguém sem prestá atenção. Ele briga mesmo, mas de fazê trabalho em grupo pode conversá baixinho. A professora de História, às vezes no final da aula deixa a gente conversá um pouco.

Outros professores utilizaram o encaminhamento para a direção ou equipe pedagógica, ou a exclusão da sala de aula de alunos por comportamentos considerados inadequados. Para ela, esses momentos de *perda de controle* pelo professor também estavam diretamente relacionados à dificuldade de compreensão dos conteúdos e à forma como o professor organizava as aulas.

A professora não deixô entrar na sala um monte de aluno que voltou atrasado da aula de Educação Física. Aí deu a maior confusão. Aí a diretora abriu a porta da sala, conversô com a professora e mandô nós entrá. Ela ficou uma fera. Ela falô um monte. [...] Ela até que tem razão porque na aula de inglês os alunos faz bagunça. É que como ninguém entende fica perguntando baixinho, mas dali a pouco tá um barulhão.

Apesar de pertencer a uma turma classificada como de *bagunceiros*¹³, apresentava comportamentos aceitos pelos professores mesmo que muitas vezes esse comportamento a desqualificasse frente aos colegas. Por isso, não se envolvia nas brincadeiras e tinha parceria com poucos colegas. Essas atitudes facilitaram-lhe, às vezes, o percurso na escola. A aprovação na disciplina de Inglês, sem necessidade de exames finais, enquanto a maioria dos alunos *ia mal*, reforçou suas atitudes com os professores.

¹³ Quando indagada em que se constituiu a bagunça afirmou que eram comportamentos que envolviam o *falá alto, levantá da carteira, provocá os colega, ficá sem fazê as atividade de sala*.

Afirmou gostar da escola que freqüentava, principalmente dos professores, com os quais desenvolveu uma relação mais afetiva e de colaboração. A professora da disciplina na qual possuía muita dificuldade era o foco de sua atenção. Ela a incentivava a continuar estudando e *embora fosse braba, tinha muita paciência*, qualidades que, segundo ela, eram necessárias para o atendimento de alunos que, como ela, era dependente.

Dependendo da tarefa a ser realizada em casa, a aluna levava cerca de uma hora preparando exercícios e revisando a matéria, principalmente de Matemática. Os trabalhos, geralmente, eram feitos em grupo na biblioteca da escola; fora do período regular das aulas. *Às vezes a gente fica lá a tarde toda*. Nos dias que antecediam as provas dedicava-se mais aos estudos e recorria aos colegas para tirar dúvidas um pouco antes da realização das provas.

Na escola a sistemática de avaliação foi alterada. Três notas compunham a avaliação do ano letivo e não havia provas finais e de recuperação. Somando-se as notas do último trimestre as duas anteriores definiam quem fora aprovado ou não. Para a aluna, essa mudança trouxe mais ansiedade e insegurança. *Eu tô com nota, mas e se no último trimestre eu não conseguir alcançá a nota, aí você reprova*. Anteriormente, segundo a aluna, havia quatro notas, uma para cada bimestre e a possibilidade de fazer exames finais – *uma chance pra quem não alcançou a nota que precisava*. A preocupação constante com a avaliação indicava que a aluna estava sempre inteirada das mudanças realizadas nas formas de organização escolar que pudessem dificultar a sua relação com a escola. Quando da reprovação na quinta série afirmou:

Eu morria de vergonha, porque ficava chamando o professor o tempo todo. Eu não conseguia fazer nada sozinha. Quando alguém ajudava eu acertava. Só que depois na prova eu não sabia mais nada. Parece que eu não tinha estudado nada. Eu fazia os mesmo erro. Eu morria de vergonha quando o professor me chamava no quadro. Aí era pior, parecia que dava um branco e eu não sabia mais nada.

Apesar disso, mostrava-se obstinada e desenvolveu um esforço contínuo de superação bastante valorizado pelos professores. Sempre recebia elogios pelo esforço e a forma de envolvimento nas atividades escolares. Muitas vezes o reforço dado estigmatizava-a mais frente aos colegas, que costumavam vê-la como *chata* e *puxa saco*.

Classificava-se como uma aluna *atrapalhada, envergonhada*, dependente do auxílio dos professores e que possuía dificuldade na execução das tarefas e provas sem auxílio. Por isso destacava, quase sempre, a *boa vontade* dos professores e também as atividades e avaliações que pudessem ser desenvolvidas com o apoio de outros alunos, como as provas com consulta e as realizadas em duplas. *A gente faz os exercícios junto. Um tira dúvida do outro e se a gente não sabe chama o professor.*

As dificuldades surgiam nos momentos de realização das tarefas escolares e tentativas frustradas de realização dos exercícios. A aluna se queixava desse fato, apesar de dispor de tempo e vontade para o estudo. *Todos os dias eu pegava nos caderno e tentava fazer tudo, só que quando ia fazer as tarefa em casa eu esquecia como se faz. Às vezes eu tentava tanto que me dava dor de cabeça.* Para ela o fato de estudar sozinha, de não contar com apoio em casa para realização das tarefas escolares e nem formas de atendimento individualizado auxiliou a acentuar os obstáculos encontrados na escola.

Embora contasse com o apoio constante da mãe, esse pareceu se constituir num apoio moral já que a mãe *não sabia quase nada de Matemática e disse que tinha cabeça dura pra escola e que eu preciso me esforçá pra não ficar como ela.* Essa visão fatalista das relações escolares funcionava com base na experiência vivida pelos pais e na história escolar de cada filho, marcada por reprovações e interrupções escolares. As relações que a mãe vivenciou na escola pareciam se repetir com Vanessa, as angústias, a vergonha, a submissão. Para Lahire (1997, p. 256), a transmissão cultural de uma geração para a outra era também a transmissão da forma como as relações iam sendo construídas no universo escolar. Para a aluna, a mãe se sentia impossibilitada de ajudá-la.

As relações de gênero¹⁴ pareciam também estar presentes. Mãe e filha encontravam-se na família em posições similares quanto à escolaridade – muito esforço e pouca rentabilidade. Os obstáculos vividos pelos irmãos na escola estavam relacionados à falta de interesse no estudo. O irmão mais novo constantemente a desqualificava com afirmações pejorativas: *mesmo sem estuda tirava notas melhores do que ela.* Não havia colaboração entre os irmãos, que assumiam a divisão de papéis sexuais em casa. Ela assumia as tarefas domésticas *arrumava a mesa, esquentava o*

¹⁴ Silva (2002) e Carvalho (2004) apontaram em seus estudos que as mulheres possuíam nível de escolaridade maior do que o dos homens, acidentada e marcada por reprovações e interrupções escolares.

almoço para o pai e o irmão, lavava a louça, varria, colocava coisas em ordem, uma auxiliar ou substituta da mãe e ainda realizava as atividades escolares. Somente quando precisava retornar à escola o tempo dedicado às tarefas domésticas era encurtado. Fazia tudo rapidinho e ia à escola. O irmão mais novo ficava constantemente com o pai ou na rua brincando com amigos.

Em casa ocupava-se também com a preparação de um caderno de poesias e pensamentos que ia coletando em livros emprestados da biblioteca escolar, de colegas que desenvolviam o mesmo tipo de interesse e de revistas populares de grande circulação. O tipo de leitura preferida parecia ser o de leituras rápidas em revistas populares e pequenas histórias. À noite via televisão com a mãe, dando preferência às novelas.

A expectativa que a aluna apresentava, em relação à escola, mostrou-se ligada a momentos imediatos do cotidiano escolar e ao compromisso moral firmado com a mãe. *Agora, o mais importante para mim é passar de ano para ir pra frente, e por aí, passar no vestibular, faculdade, pra no futuro poder ajudar minha mãe a pagar contas e realizar seus sonhos.*

Falava de forma genérica do futuro e embora apontasse o ensino superior como uma possibilidade indicava faltar *só dois anos pra terminá* o Ensino Fundamental. Mais do que *fazer faculdade* almejava conseguir *um bom emprego* que possibilitasse sair do círculo vicioso imposto à mãe, que atuava como faxineira. *Ela quer que a gente estude pra não precisar trabalhar de faxineira.* Esse compromisso estava diretamente relacionado à necessidade de afirmação, à tentativa de romper com o mesmo destino da mãe, tão presente em sua realidade social e escolar. Sentia-se culpada, pois via na escola a oportunidade de trabalho melhor, frente ao esforço realizado pela mãe. *Eu quero continuar, porque eu fiquei muito envergonhada quando eu reprovei porque a minha mãe chegava cansada de tanto trabalhar e eu ficava em casa só estudando.*

A reprovação significou um distanciamento de seus objetivos de vida e estava constantemente articulada à sua escolaridade. Incluía-se entre os alunos que, durante o período de escolarização, estavam suscetíveis a reprovação.

- *Perfil 7 – A relação com as formas de organização escolar: o uso de estratégias para driblar a reprovação e recuperar o tempo perdido*

Marlon, 18 anos, pardo, nascido na cidade de Florianópolis, quatro anos de atraso na escolaridade, foi reprovado na terceira série, duas vezes na quinta série, uma vez na sexta série e transferiu-se da oitava série regular para o ensino supletivo noturno. Morava na Prainha, bairro popular no centro de Florianópolis e estudava em escola próxima à sua residência.¹⁵

No período da realização da entrevista estava cursando a oitava série do ensino supletivo noturno, na mesma escola em que havia reprovado na terceira, quinta e sexta séries do ensino regular diurno. Sua família, originária de Florianópolis, cidade onde também nasceu, era moradora do Morro do Horácio. O pai, trabalhador urbano, era eletricitista, cuja formação profissional foi adquirida na prática, pela atividade cotidiana; frequentou a escola pública até a quinta série, mas não conseguiu concluir porque precisava trabalhar. A mãe trabalhava como empregada doméstica desde que parou de estudar, na quarta série. O casal tinha mais três filhos (15, 20 e 22 anos) que trabalham na prestação de serviços urbanos: atendente de supermercado, atendente de lanchonete e vigia. Um concluiu o Ensino Fundamental; o segundo estava cursando o Ensino Médio noturno e outro interrompeu no Fundamental. A renda familiar restringia-se aos salários do pai e da mãe; os demais contribuía sem uma quantidade pré-definida.

Marlon estudou pelo menos em três escolas estaduais de Florianópolis. A primeira mudança de escola, realizada na terceira série, foi motivada pela compra de moradia e mudança de domicílio. Essa mudança, segundo ele, acarretou dificuldades no processo de leitura e escrita, preponderante na primeira reprovação durante a terceira série do Ensino Fundamental.

A passagem de quarta para quinta série também foi marcada por muitas dificuldades como o aumento no número de matérias e a necessidade de despender maior esforço para o estudo. A sensação de liberdade causada pela diluição de autoridade entre vários professores e a falta de supervisão direta nos períodos de intervalo entre as aulas o levou a *bagunçar e ficar conversando na aula*. Também, a *falta de maturidade* fez com que deixasse de prestar atenção nos professores, cumprir as tarefas solicitadas, entregar trabalhos o que, conseqüentemente, o levou a

¹⁵ Entrevista realizada em novembro de 2005.

acumular notas baixas, ao *desânimo* e à reprovação. Para ele, o principal fator que o levou à reprovação foi à falta de responsabilidade com os estudos, manifesto nas conversas paralelas na aula, e a *bagunça*.

Na quinta série foi reprovado pela primeira vez nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. No seu histórico escolar as notas nas três disciplinas, ao final do ano letivo, encontravam-se pouco abaixo da média exigida para a aprovação (ESCOLA 1E, 2000-2004a). Entretanto, ao analisarem-se as notas de sete alunos que se encontrava em situação similar a de Marlon, com notas pouco abaixo da média em até três disciplinas, cinco foram aprovados por Conselho de Classe (ESCOLA 1E, 2000-2004b). Dos dez alunos que estavam com notas abaixo da média em quatro ou até oito disciplinas, dois foram aprovados por Conselho de Classe (ESCOLA 1E, 2000-2004b). As observações nas atas do Conselho de Classe (ESCOLA 1E, 2000-2004b) mostravam que o comportamento inadequado em sala de aula, como *conversas e falta de atenção*, somadas às dificuldades no estudo, pesou na decisão pela reprovação.

Os critérios para a aprovação de alunos que não haviam obtido notas suficientes para atingir a média exigida mostraram-se insuficientes, pois levavam em conta aspectos subjetivos (ESCOLA 1E, 2000-2004a). Não havia regularidade no uso de critérios para aprovação no Conselho de Classe nas escolas analisadas. Desta forma, o aluno Marlon repetiu a quinta série mesmo quando outros alunos que apresentavam notas inferiores e pendência em maior número de disciplinas foram aprovados (ESCOLA 1E, 2000-2004a).

Na escola os comportamentos considerados inadequados pesavam para a reprovação do aluno. A relação entre indisciplina e problemas de aprendizagem tornou-se uma via de mão única, isto é, considerou-se que todo aluno que apresenta problemas de comportamento não *queria aprender*. A possibilidade de inverter tal lógica e considerar que um aluno poderia apresentar comportamentos inadequados porque apresenta dificuldade nos processos de aprendizagem não foi levada em consideração.

Segundo o aluno, na segunda vez que cursava a quinta série tinha esperança de ser aprovado, pois *faltava pouco pra passar*, o que foi comprovado pela verificação das notas registradas no seu histórico escolar (ESCOLA 1E, 2000-2004a). Nove décimos o separavam da média de aprovação em 2000. Entretanto, nesse ano nenhum

aluno foi aprovado pelo Conselho de Classe, o que evidenciava a ausência de critérios para essas aprovações. As decisões dependiam, em grande parte, do encaminhamento que cada professor realizava e da correlação de forças entre a equipe pedagógica, os professores, e o órgão de gerência central. Marlon foi novamente reprovado.

No ano seguinte, cursando pela terceira vez a quinta série, não conseguiu alcançar a média necessária para aprovação na disciplina de Língua Portuguesa e foi aprovado pelo Conselho de Classe. A decisão foi informada pela professora da disciplina, que considerou a aprovação *uma chance* dada. Para ele, o Conselho de Classe se constituiu em *uma reunião de professores* destinada a analisar os casos de reprovação *em uma matéria* ou quando *faltava pouco ponto* para ser aprovado. No seu caso, conseguiu ser aprovado porque os professores consideraram que *esforçou-se bastante* durante o ano letivo, um atenuante aos comportamentos anteriormente demonstrados.

Na sexta série foi reprovado novamente. Conseguiu superar as dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, mas não em Geografia e Ciências, além de Matemática. Em Geografia não conseguia compreender o conteúdo do livro didático e as explicações que o professor dava não eram suficientes. Em Ciências a forma de avaliação dos conteúdos da disciplina o levou a acumular notas insuficientes para a sua aprovação. As respostas às questões propostas pelo professor deveriam ser feitas por meio da reprodução de partes dos textos trabalhados que, segundo ele, não conseguia *decorar*. O processo relativo à leitura de textos, que vinha se dando de forma cumulativa, acarretou problemas no processo de avaliação em outras áreas.

Ao reprovar na sexta série, optou por transferir-se para uma escola estadual que possibilitasse a realização de dependência na disciplina de Geografia, na qual fora reprovado na sexta série, e concomitantemente cursar a sétima série; uma forma de *recuperar o tempo perdido com as reprovações* e não ser obrigado a repetir as disciplinas nas quais tivesse sido aprovado. Seu histórico escolar (ESCOLA 1E, 2000-2004a) demonstrava que foi aprovado nas disciplinas cursadas na sétima série e na disciplina de Geografia, cursada na forma de dependência. Segundo ele, a dependência constou da distribuição de textos e atribuição de trabalhos, três durante

o ano letivo. Os poucos encontros havidos com o professor tiveram a finalidade de esclarecer como os trabalhos deveriam ser feitos.

Após a aprovação na sétima série, retornou para a escola de origem por ser mais próxima de sua casa tendo em vista concluir a oitava série do Ensino Fundamental. No entanto, começou a ter dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Geografia. Segundo ele, cada escola e cada professor têm uma forma de organizar as atividades e avaliar. Havia uma variação muito grande na relação que o professor estabelecia com os alunos e as formas de envolvimento com o processo de apoio aos alunos.

A variedade de critérios para acompanhamento e avaliação estava diretamente relacionada às normas estabelecidas na escola e também à identidade do professor. Esse caráter de individualidade levava o professor a estabelecer critérios particulares e muitas vezes subjetivos. Por isso, manter-se próximo e em comunicação com os professores foi uma estratégia utilizada pelo aluno para dar continuidade e conseguir concluir o Ensino Fundamental. Essa estratégia garantiu-lhe, na quinta série, junto à professora de Língua Portuguesa, crédito para aprovação via Conselho de Classe (ESCOLA 1E, 2000-2004b). Contudo, segundo seu relato, a mesma estratégia, com outro professor na oitava série, foi considerada *trapaça*, desafio à autoridade e à decisão do professor em tê-lo reprovado na sexta série. A estratégia – buscar uma escola que possibilitasse cursar na forma de dependência as disciplinas em que havia sido reprovado – foi encarada pela professora como violação às regras e insubordinação às relações de poder que se desenvolviam entre professor e aluno. Tal poder estava diretamente ligado às relações com o saber daqueles que detinham o conhecimento e as formas de avaliação.

Questionado sobre as similaridades e diferenças de comportamentos e orientações escolares que os professores apresentavam afirmou haver uma variação grande, que dependia mais do perfil de cada professor do que de um critério geral da escola. Havia *professores legais* que ajudam, conversam, *facilitam a vida dos alunos*. Tinha também aqueles que exigiam, *faziam você prestar atenção e fazer os exercícios* e os que não se envolviam com os alunos e nem com a escola, *vêm dão aula e vão embora*. Outros *te humilham*, reafirmando a perda de tempo com a gente, *falam mal de tudo e de todo mundo e só reclamam*. Havia os que *enrolavam e faziam de conta que dão aula*, mas *são legais porque conversam bastante com a gente*. Para

ele, o tipo de relação desenvolvida com os professores mostrou-se determinante na decisão de interromper o processo de escolarização e na busca de alternativas.

A impossibilidade de romper o processo hierárquico e de poder que definia o perfil de cada professor fazia com que abandonasse a idéia de concluir o Ensino Fundamental regular, transferindo-se para um curso supletivo noturno. Para o aluno, esse tipo de ensino possibilitou, de um lado, a aceleração dos estudos e a *recuperação de um tempo perdido* e, por outro, *menos matéria pra estudar* e *menos conteúdo*, mas lhe impôs uma escolarização com menor qualificação. No entanto, segundo ele, os alunos apresentavam-se mais interessados, comportavam-se melhor em sala de aula. A maior liberdade de circulação possibilitava que os alunos que não estivessem envolvidos com as atividades desenvolvidas em sala de aula pudessem manter-se espontaneamente fora dela.

O apoio às dificuldades escolares dava-se por meio de exercícios em sala de aula sob a forma de recuperação de notas. Para ele, quando um aluno não conseguia alcançar a média considerada necessária para a aprovação, o professor lhes *dava nova chance*, mediante trabalhos, exercícios e provas. No caso de alcançar uma nota maior do que a anterior, a nota final era alterada. Em caso contrário permanecia a primeira nota conseguida. Às vezes, trabalhos e exercícios executados poderiam acrescentar pontos nas notas bimestrais. Essas atividades apresentavam caráter de cumprimento da formalidade avaliativa do que uma preocupação com o atendimento aos óbices enfrentados pelo aluno.

Embora tivesse consciência de que as reprovações acarretaram atraso na sua vida escolar, sonhava com o diploma de conclusão no Ensino Médio e uma melhor colocação profissional. Apesar dos entraves e das inúmeras reprovações, a meta de continuidade nos estudos, em nível de Ensino Médio, impulsionou a vida do aluno tanto na escola, como no mundo do trabalho. A relação com o trabalho regular foi iniciada em um *mercadinho* de propriedade de parente próximo. Era entregador de compras, repositor de produtos, marcador de preços, um *faz tudo*. O trabalho era desenvolvido concomitantemente com a escola e ocupava os turnos da tarde e noite. Sobrava pouco tempo para fazer as tarefas e para estudar, por isso, aproveitava o intervalo das aulas e o recreio para tirar dúvidas e fazer tarefas com ajuda de amigos. O salário variava, porque estava na função de aprendiz – um favor concedido ao pai para que ele não ficasse na rua. Do que ganhava, uma parte era trocada por produtos

alimentícios que levava para casa e a outra utilizada para comprar as coisas que queria: um tênis, uma roupa ou gastar no final de semana.

Quando foi estudar à noite, no ensino supletivo, foi indicado por um amigo para trabalhar como *office boy* em empresa no centro da cidade. Saiu da condição de trabalhador informal para formal: carteira assinada, férias remuneradas, 13º salário e direito ao fundo de garantia. No entanto, afirmou que no final *o salário até diminuiu* já que recebia muitas *gorjetas* nas entregas que fazia no mercado. Na empresa começou a trabalhar como entregador de documentos entre diferentes empresas, realizando pagamentos e recebimentos junto a bancos, *um trabalho de rua*. Para ele o trabalho de *boy* não era difícil, mas sim de responsabilidade. No início conseguia localizar os endereços com dificuldade e nem tinha a destreza necessária – tudo precisava ser feito de *forma rápida*. O mais importante era conferir se os documentos haviam sido entregues, os pagamentos feitos e se não havia nada pendente ou feito de forma incorreta. Pensar rápido e ser *funcionário de confiança* era o perfil desejado pela empresa, já que manuseava documentos e recursos financeiros da empresa, funções que parecia estar desenvolvendo a contento.

Seu objetivo, no momento da entrevista, era o de tirar a habilitação para pilotar motocicleta, melhorar seu *status* profissional na empresa e conseguir um salário mais elevado. Já conseguira o pagamento da auto-escola que seria descontado de forma parcelada do seu salário. Uma *bondade do patrão* que gostava do seu trabalho e que sabia que podia contar com ele, mesmo que precisasse passar do horário. Muitas vezes chegava atrasado nas aulas em função disso. Sentia cansaço, faltava aula e não se alimentava já que ia direto do trabalho à escola. Essa era a cota de sacrifício para manter-se em equilíbrio entre o estudo, a conversa com os amigos e o trabalho.

▪ *Perfil 8 - Vigilância e coerção moral: um futuro incerto*

Maria Lúcia, 13 anos, branca, nascida em Florianópolis, um ano de atraso na escolaridade, interrompeu os estudos na quinta série e retornou no ano seguinte. Morava em Capoeiras, bairro situado na Grande Florianópolis. Às vezes auxiliava a mãe no trabalho de faxina.¹⁶

¹⁶ Entrevista realizada em outubro de 2005.

Os pais eram originários do oeste catarinense e vieram para Florianópolis quando jovens acompanhando a família. Migraram em busca de trabalho, atendimento de saúde e melhores condições de vida. Estudaram em escolas de Florianópolis, mas não concluíram o Ensino Fundamental. A relação com a escola foi marcada por reprovações e interrupção. O pai não chegou a concluir a quarta série e a mãe estudou até a quinta do Ensino Fundamental. O pai trabalhava na construção civil, mas quando precisava fazia todo tipo de serviço: jardineiro, encanador. Esteve um período desempregado. A mãe era empregada doméstica e trabalhava na casa de duas famílias, revezando-se entre elas. Atendia também às solicitações de trabalho como faxineira após o horário de trabalho e aos sábados. Possuíam uma pequena casa num bairro popular. O filho mais velho, com 15 anos, estudava na primeira série do Ensino Médio e morava com os avós.

Lúcia, como era chamada, estudou da primeira à quarta série na mesma escola. Não apresentava muitos problemas. Segundo ela, não se considerava uma aluna *nota 10* – era mediana – mas, sempre fazia as atividades solicitadas pela escola. A mãe acompanhava seu rendimento através das reuniões escolares e nas entregas de boletim. Na quarta série ficou para recuperação em Matemática por apresentar dificuldade com as operações de cálculo com frações e números decimais. Segundo ela, nas outras *matérias* ia bem.

Da quarta para quinta série as mudanças foram significativas. As turmas de primeira à quarta série, segundo a aluna, funcionavam separadamente das de quinta à oitava série. Nas séries iniciais as salas eram conservadas, os professores estavam sempre em sala de aula e havia uma orientadora para atender os alunos. Na quinta série os professores faltavam constantemente, não havia reuniões com os pais, nas salas haviam cadeiras quebradas, sujeira e *parecia estar em outra escola*.

Na quarta se você faltava, se não fazia tarefa, a professora mandava chamar o pai e a mãe pra conversar. Na quinta era diferente. Se você não fazia o trabalho ou a tarefa você perdia nota, mas ninguém chamava o pai ou a mãe. Também tinha muita falta de professor e os outros professores adiantavam as aula e a gente era mandado pra casa mais cedo.

As formas de organização nas séries iniciais e finais eram significativamente diferentes. De quinta até a oitava série não havia controle das atividades e cada professor se organizava individualmente. Conversando com a direção, soube-se que a escola havia apresentado muitos problemas no período estudado. A maioria dos

professores não era efetiva, ninguém ocupava a função de orientador ou coordenador de ensino para aquelas séries e a diretora havia sido substituída por outra indicada pelo governo estadual. Foi um período de transição que atingiu principalmente as séries finais do Ensino Fundamental.

A falta constante de professores permitia saídas antecipadas e alunos circulando pela escola sem nenhuma ocupação.

No começo a gente não ia embora, ficava lá no colégio conversando. Depois de um tempo a gente ia ver as lojas e ficava passeando por aí. Daí a gente começou a ir também ao horário de aula. A gente matava aula pra sair.

As gazetas iniciais motivadas pela curiosidade cederam espaço às intencionais para encobrir a falta de cumprimento das atividades. *A gente matava uma aula e na outra a gente descobria que tinha prova ou trabalho pra entregá. Aí a gente gazeava de novo.* O círculo vicioso criado a impulsionou *gazear aulas* com frequência. Segundo a aluna, havia disciplinas em que o professor estabelecia um controle. As saídas constantes agravaram sua condição em algumas disciplinas e ampliaram os problemas em outras áreas de conhecimento.

No segundo bimestre as notas apresentavam-se quase todas abaixo da média necessária para aprovação. As disciplinas de Matemática e Inglês concentravam as dificuldades. A primeira porque vinha acumulando dificuldades desde a quarta série; A segunda por ter sido uma disciplina com a qual não tivera vivência.

A mãe descobriu que Lucia faltava à escola por meio de informações fornecidas pela patroa que a viu circulando pela rua em horário de aula. Indo à escola ficou ciente das faltas, das notas baixas e do risco da reprovação. A mãe sentiu-se constrangida ao ser questionada e responsabilizada pelo comportamento da aluna. O pai decidiu tirá-la da escola e colocá-la para trabalhar como empregada doméstica. Iniciou a atividade na casa de uma família conhecida da sua avó. Ajudava no serviço da casa e cuidava de uma menina de dois anos. Era responsável por buscá-la na escola, dar banho, alimentá-la e brincar com ela. Dormia no trabalho e permanecia lá em alguns finais de semana.

A liberdade de estar na escola e conversar com amigos foram substituídos por uma forma de isolamento, um castigo por não respeitar as normas familiares. O espaço de circulação tornou-se restrito, dado que a escola onde buscava a menina

ficava próxima da moradia. No máximo podia ficar no parque infantil existente no prédio. À noite a *patroa* não permitia que ela ficasse na frente do prédio *por ser muito perigoso* – uma recomendação da mãe. Podia ver televisão e escutar música. Às vezes saía para almoçar em restaurantes, mas quase sempre estava cuidando da menina. A patroa era uma *pessoa legal* e ela gostava do que fazia. Entretanto, nos três meses em que trabalhou sentia falta da escola, dos amigos e principalmente da mãe.

Foi substituída no trabalho por uma prima. No entanto, passou a acompanhar a mãe ao trabalho. Ajudava na limpeza das casas e fazia serviços encomendados como pagamentos e pequenas compras. Para isso recebia algum dinheiro, roupas e livros. Incentivada à leitura descobriu gosto em fazê-las. A *patroa* da mãe emprestava-lhe muitos livros e revistas.

Ao final do ano conseguiu, com a permissão dos pais, matricular-se novamente na escola. Foi com alegria que retornou. Fez novos amigos e reencontrou antigos colegas. Segundo ela, a nova escola possuía maior rigidez e organização. Havia controle das entradas e saídas e no caso de falta de professores os alunos ficavam com um auxiliar de ensino. Foi difícil conseguir vaga porque o acesso à escola era concorrido.

Os problemas na disciplina de Matemática foram resolvidos com a ajuda de monitores em atividades desenvolvidas para grupo de alunos. Nas demais disciplinas ela prestava atenção às aulas e mantinha os exercícios em dia. A patroa da mãe ensinou-a a organizar-se para estudar. *Revisava as matérias, fazia resumos, refazia exercícios e procurava ler bastante*. Quando tinha dificuldade, tirava dúvidas com os professores ou com os colegas.

Para ela, havia uma variação não só entre as escolas, mas também entre os professores no que se relacionava a paciência, disponibilidade e capacidade de ensino. Metodologicamente também havia diferenças. Uns davam prioridade aos trabalhos, outros às provas. Alguns corrigiam as tarefas em sala, outros não passavam tarefas ou, quando passavam, não davam importância a elas. Para conseguir acompanhar o ritmo escolar considerava importante saber o que cada professor valorizava e como avaliava. Como não se considerava uma *aluna brilhante* precisava esforçar-se para *tirar boas notas*. Embora tivesse melhorado, às vezes apresentava dificuldade nas provas de Matemática, compensadas por novas

oportunidades dadas pelo professor como a atribuição de pontos pelas provas refeitas. Nas disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História melhorou o rendimento. Os professores também costumavam dar trabalhos para ajudar os alunos que queriam aumentar as suas notas.

Na escola que freqüentava no momento da entrevista havia uma biblioteca onde podiam ser feitos os trabalhos de pesquisa. A bibliotecária separava o material e ajudava nos trabalhos. Era possível emprestar livros e levá-los para casa. Havia também uma sala de informática subutilizada pelos professores.

Embora o pai dissesse que *mulher não precisava estudar*, esforçou-se pela continuidade. Exemplo disso foi a oportunidade de estudar como bolsista em uma escola particular, conseguida nos contatos da patroa da sua mãe, entretanto, o pai não permitiu porque *não era escola para ela* e também porque, segundo a aluna, ele poderia perder o controle sobre ela. Considerava que filha deveria ficar próxima aos pais. Foi com a intervenção da mãe que conseguiu convencer o pai a deixá-la retornar aos estudos. Passou a esforçar-se por medo que ele decidisse retirá-la da escola.

Anteriormente a gazeta lhe era permitido ficar conversando, entretanto, após o retorno à escola precisava voltar imediatamente para casa e passou a ter seus horários e compromissos controlados. A rigidez com que o pai controlava as questões familiares permitiu compreender as *mentiras* e estratégias utilizadas pela aluna para andar com liberdade por lojas e ruas. A pressão exercida sobre ela possibilitou questionar se havia uma interiorização das normas familiares e escolares, ou se, havendo um afrouxamento da vigilância e novas oportunidades, a aluna voltaria a repetir o comportamento anterior frente à escolarização.

Depois do horário escolar cumpria a rotina dos serviços domésticos para que a mãe, ao retornar do trabalho, pudesse descansar. Muitas vezes, ainda acompanhava a mãe no trabalho de limpeza de residências e apartamentos. O trabalho realizado em conjunto, algumas vezes na semana, possibilitou que assumissem mais locais de trabalho e aumentassem a renda. Com isso conseguiu ter seu próprio dinheiro para o consumo, *uma roupa, um sapato, um esmalte*.

A mãe às vezes permitia que ela saísse pelas imediações antes que o pai retornasse para casa. Reconhecia que anteriormente tinha mais liberdade e que foi

responsável pelo cerceamento estabelecido pelos pais. A mãe dava-lhe apoio e mediava as relações entre ela e o pai.

A reprovação era vista pela aluna como um risco permanente de interrupção dos estudos. Sabia que um descuido poderia representar o rompimento com a escola. A escola representava para ela mais do que oportunidade de aprendizagem, liberdade de ação, manutenção da relação com amigos e, apesar do controle dos pais, certa autonomia. Parecia estudar mais por medo de perder a oportunidade de estar na escola do que pela aprendizagem.

Desenvolveu o gosto por livros de aventuras e por revistas que lhe permitia vivenciar lugares diferentes. Sonhava cursar turismo, em nível superior, para conhecer lugares diferentes.

▪ *Perfil 9 – Sentimento de inferioridade: os rótulos cognitivos*

Tatiana, 17 anos, branca, nascida em São Miguel do Oeste, Santa Catarina, quatro anos de defasagem na escolaridade, foi reprovado uma vez na primeira e outra na quarta série, duas vezes na quinta, foi aprovada pelo Conselho de Classe na sexta série e estava cursando a sétima no ensino regular noturno. Morava em Ingleses, bairro situado na zona norte da ilha.¹⁷

A família veio para Florianópolis há dez anos em função da mudança da empresa de materiais de construção em que o pai trabalhava, pois o empregador precisava de alguém de confiança para organizar e controlar o almoxarifado. O pai estudou até a primeira série do Ensino Médio e a mãe até a sétima série, quando casou e passou a trabalhar somente em casa. Além de Tatiana possuíam outro filho com 19 anos que estudava na terceira série do Ensino Médio.

Tatiana estudou em três escolas. Iniciou na primeira série em uma escola estadual em São Miguel do Oeste. Lembrou que chorava quase todos os dias porque tinha dificuldade para ler. Estudou até a terceira série na mesma escola.

Quando mudaram para Florianópolis, foi estudar numa escola estadual e repetiu a quarta série. A professora era exigente e a aluna não conseguia produzir textos e ler com fluência. Contudo, segundo ela, foram os problemas apresentados nas resoluções de operações de multiplicação e divisão os responsáveis pela sua

¹⁷ Entrevistas realizadas em agosto e dezembro de 2005.

reprovação. Apenas na segunda vez que cursou a quarta série conseguiu avançar nas leituras e escrever de forma mais compreensível. Contava com o apoio de uma professora com aulas particulares. Mesmo assim os problemas com Matemática se mantiveram e só conseguiu ser aprovada com muito esforço.

Quando entrou na quinta série já tinha 13 anos e era obrigada a sentar nas carteiras mais afastadas por causa da sua altura, o lugar preferido pelos alunos que *não querem estudar e gostavam de bagunçar*. A dificuldade em concentrar-se naquele espaço, os conteúdos específicos de Matemática e a falta de um apoio mais efetivo em sala de aula foram apontados pela aluna como causadores da sua reprovação.

Quando eu passei da quarta pra quinta ficou mais difícil. Na quarta tinha uma professora. Ela pegava no pé, mas tava ali. Ela explicava, brigava, ficava comigo na hora do recreio me ajudando. Na quinta era tudo diferente. Tinha um monte de professor, um monte de matéria, você tinha que copiar do quadro rápido senão o professor apagava.

Enfrentou obstáculos na passagem de quarta para quinta série por ser muito dependente da ajuda dos professores. Não tinha autonomia e iniciativa. Considerava-se *lenta*, não conseguiu adaptar-se às mudanças e sentia-se rejeitada pelo grupo. A reprovação para ela *marcava a pessoa* e estimula o estigma. *Todo mundo acha que você é burra que não sabe nada, principalmente se você é maior (mais velha) que os outros alunos*. O medo de se expor fazia com que não solicitasse ajuda dos professores e procurava manter-se imperceptível em sala.

As piores situações foram ocasionadas quando um professor de Matemática resolveu fazer *piadinhas* e comentários sarcásticos como: *gênio pensando* e *tartaruga touchê*. O incidente levou o pai a registrar queixa contra o professor na Secretaria de Educação. Os pais optaram por transferi-la para uma escola municipal. Como só faltavam três meses para o encerramento do ano letivo e não havia condições cognitivas e nem emocionais para uma recuperação a aluna desistiu reprovando.

Para ela, a escola municipal onde cursou pela segunda vez a quinta série era melhor do que a escola estadual. A professora de Matemática era enérgica, mas também atenciosa e dava atendimento aos alunos fora do período das aulas. Gradativamente foi adquirindo mais confiança e saiu-se melhor. Entretanto o apoio obtido não foi suficiente para evitar a segunda reprovação na quinta série, nas

disciplinas de Matemática e Inglês, com notas pouco abaixo da média necessária para a aprovação. Nas demais disciplinas apresentava notas superiores a 6,0, destacando-se em História, Geografia, Ciências e Educação Artística.

A segunda reprovação, para ela, foi pior do que a primeira. Achava que iria ser aprovada porque *tinha estudado muito*. Para ela foi um momento de angústia, *deu um nó na garganta e eu chorei um montão. Como tinha estudado achava que ia conseguir*. Os pais também tinham esperança que ela fosse aprovada porque a escola era melhor e os professores atenciosos.

Para ela, as situações de reprovação se constituíram em momentos de desânimo e não conseguia compreender como muitos alunos que não estudavam e nem cumpriam as atividades exigidas eram aprovados. Muitos colavam e outros *levavam os professores na conversa*. O pior era a situação de expectativa vivida até sair o resultado. *É que você nunca sabe se vai passar. A gente sempre fica na dúvida, certeza mesmo só quando sai o resultado*.

Havia diferenças metodológicas entre as escolas que freqüentou. Na escola estadual as formas de avaliação eram diferentes. Não era permitido marcar data para as provas¹⁸.

Você chegava e o professor falava: hoje tem prova e a gente ficava tudo alvoroçado. Tinha professor que dava a dica e dizia pra ver a matéria tal e tal. Aí já sabia: na outra aula ia ter prova. Eles diziam que era pros alunos estudá sempre.

Na municipal as provas eram realizadas em datas marcadas, mas cada professor possuía autonomia para realizá-las. Os critérios utilizados eram variados e exigiam atenção por parte dos alunos. Para ela as formas de avaliação também ajudavam no processo de reprovação.

Tem uns que explicava, dizia quanto a prova valia: 10 e o trabalho 5,0 e as tarefas mais 5,0, assim. Mas tinha outro que dizia a tua nota foi tal e não se sabia da onde saiu a nota. Assim: você tirava 5,0 na prova, fez os exercício e ficou com nota 7,0. Quando alguém perguntava ele dizia que era por participação em sala. Tem uma professora que tirava nota pelo comportamento, você perdia ponto se conversava, se não fazia tarefa, no final tinha aluno que ficava até devendo nota pra ela.

¹⁸ Esse procedimento foi utilizado por algumas escolas estaduais e gerou muita polêmica entre os professores e os pais dos alunos.

Na sexta série considerou que obteve *uma melhora* na disciplina de Língua Portuguesa, lia e escrevia mais. A professora instituiu o *grupo de leitores*, que consistia em socializações orais dos livros lidos e produção das histórias com modificações. Já em Matemática, conquanto as dificuldades estivessem sendo superadas, precisou ser aprovada pelo Conselho de Classe.

Ao final da sexta série estava com quase 17 anos e não queria mais estudar em turmas com alunos mais novos que ela. Sentia-se deslocada, envergonhada e decidiu transferir-se para uma escola regular noturna. O ensino noturno constituiu-se num local diferente da escola de ensino diurno. O prédio era mal conservado e os banheiros sujos. Não havia organização como na escola municipal diurna. Professores e alunos faltavam com frequência, a biblioteca e a sala de informática não funcionavam à noite e nem sempre havia orientadores educacionais.

Os alunos ficavam circulando pela escola e muitas vezes não chegavam a entrar na sala de aula. A vantagem, segundo ela, é que havia um menor número de alunos em sala e os professores eram bastante atenciosos. Tiravam dúvidas, atendiam aos chamados na carteira, explicavam diversas vezes. Além disso, havia facilitação nas avaliações e um menor número de atividades e trabalhos. A maioria dos professores utilizava provas nas avaliações e possibilitavam a recuperação de notas por meio de exercícios ou aplicação de novas avaliações.

Não havia uma cobrança direta, cada aluno tinha autonomia para participar das atividades. *Fez vai lá e entrega, se não fez o professor não pergunta se vai fazê.* Os alunos que ficavam em sala também se mostravam mais solidários. Havia mais colaboração e costumavam ajudarem-se mutuamente nos exercícios e provas. O número de interrupções escolares no período noturno era maior do que no diurno. Da turma que freqüentava, na data da entrevista, restavam doze alunos. Para ela a probabilidade de interromper os estudos mostrava-se remota porque tinha *tirado boas notas e não corre o risco de reprovar*. Gostaria de estudar numa escola mais organizada e com melhor aspecto. O retorno para casa à noite era um problema em função da violência urbana e o percurso a ser feito. O pai às vezes ia encontrá-la no meio do caminho. Em casa, nem sempre encontrava apoio do irmão nas tarefas escolares já que ele trabalhava e estudava à noite. Era o pai que a incentivava a estudar e proporcionava ajuda *naquilo que lembrava como fazer*.

A perspectiva futura se dirigia à conclusão da oitava série e à continuidade nos estudos no Ensino Médio. Afirmou desejar cursar o ensino superior e que o irmão estava próximo de realizar essa etapa.

Segundo ela, mostrava-se mais segura com as questões escolares. Anteriormente chorava muito quando tinha dificuldade. Era nervosa, insegura, não tinha confiança em si mesmo, e muitas vezes, quando realizava provas, esquecia o que havia estudado. No momento da entrevista, já conseguia apresentar trabalhos oralmente em sala, ler textos em voz alta e discutir com colegas e professores. Conseguia ler mais e ampliara grupo de contatos. Nos finais de semana tinha companhia para sair e divertir-se.

▪ *Perfil 10 – As contradições da herança: motivação, dependência e atitudes instáveis.*

Augusto, 14 anos, branco, nascido em Florianópolis, dois anos de atraso na escolaridade, foi reprovado na quarta série, aprovado na quinta série pelo Conselho de Classe e reprovado na sexta série. Era morador de Canasvieiras, bairro no norte da ilha.¹⁹

A mãe era originária de Curitiba e veio para Florianópolis cursar Medicina na universidade. O pai nasceu em São Paulo e conheceu a mãe de Augusto no período de férias em Curitiba. Instalaram-se definitivamente em Florianópolis, ela trabalhando em clínicas e hospitais e ele como corretor de imóveis. A casa foi sendo ampliada à medida que foram nascendo os filhos, nove ao todo. Um padrão diferenciado para pais com instrução superior que, segundo o IBGE (BRASIL, 2000), tem em média dois filhos.

Havia dois anos o pai começou a cursar Direito em uma faculdade particular. Possuíam renda familiar significativa, mas não apresentaram padrão de vida compatível em função do elevado número de filhos. Duas irmãs de Augusto estavam na universidade e dois irmãos completaram o Ensino Médio. Três ainda estavam cursando o Ensino Médio e a mais nova das irmãs encontrava-se na segunda série do Ensino Fundamental. A casa era grande e nela também residiam à avó, uma tia de

¹⁹ Foram três encontros marcados para conseguir a entrevista com o aluno. Os colegas de sala, nas duas primeiras vezes, comentaram que ele *devia estar na praia*. No terceiro, em novembro de 2005, mostrou-se desconfiado e pouco à vontade para falar sobre a escola e a sua vida. No final da entrevista falava entusiasmado da praia e dos campeonatos de surfe.

Augusto e o sobrinho, filho de uma das irmãs mais velhas. Possuíam dois carros populares, um mais antigo usado pela mãe.

Augusto sempre estudou na escola pública municipal, assim como todos os irmãos e irmãs. Era o mais novo dos homens; uma irmã de oito anos era mais nova do que ele. Foi reprovado na quarta série, aprovado pelo Conselho de Classe na quinta e reprovado novamente na sexta série. Ao contrário das irmãs não conseguiu desenvolver uma boa relação com a escola. Na primeira série chorava constantemente e não queria ficar na escola. A irmã muitas vezes veio buscá-lo antes do término das aulas.

A segunda e terceira séries foram *normais*, para ele. Tinha amigos, os professores não eram tão rígidos e gostava muito das aulas de Educação Física. Segundo ele, *nunca gostou de estudar* e as irmãs se encarregavam de controlar as tarefas, as provas e os horários de entrada e saída da escola.

Em seu histórico escolar (ESCOLA 6M, 2000-2004a) as notas mais baixas estavam relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa. Na primeira série foi aprovado com 5,2, na segunda série com 5,5 e na terceira com 6,6, a segunda maior nota atingida em Língua Portuguesa nos sete anos de escolaridade. Na quarta série foi reprovado em Língua Portuguesa (4,6), Geografia (4,0), História (4,3) e Matemática (4,2).

A sua primeira reprovação foi marcada por medo, vergonha e raiva. Segundo ele, uma decepção para os pais e uma *pegação de pé* por parte das irmãs. As dificuldades começaram com a produção de textos e a leitura, acumuladas desde a primeira série. A essas se somaram os problemas com Matemática, Geografia e História. Mesmo com acompanhamento familiar não conseguiu ser aprovado.

A praia e o surfe ocupavam espaço mais significativo em sua vida. Com a atividade sentia-se seguro, não dependia de ninguém e havia conquistado o respeito de muitos amigos.

Repetir a quarta série representou mais insegurança – *tinha muito medo de reprovar novamente*. O acompanhamento direto dado pela irmã em horários de estudo, atividades extras e acompanhamento das tarefas, e outro realizado pela professora da sala com estímulo e credibilidade mediante pesquisas sobre os esportes aquáticos, pareciam ter sido importantes para o melhoramento das relações com a

escola. O resultado alcançado estava demonstrado nas avaliações finais registradas no seu histórico escolar (ESCOLA 6M, 2000-2004a), já que 7,0 fora a menor nota obtida ao final do ano letivo. Todas as outras estavam acima desse valor, primeiro ano em que *não sentiu medo de reprovar*.

Na passagem de quarta para quinta série Augusto sentiu muitas dificuldades. A diferença na forma de organização das disciplinas por diversos professores foi a principal.

Na quinta série é preciso ter mais atenção. Na terceira, na quarta série você tem um professor que cuida de você. Na quinta é o contrário, ninguém cuida de você. Ninguém te diz faça assim. É um monte de tarefa, de prova, horário, livro. Ninguém te diz o horário e vai descobrindo quando o professor entra na sala. A minha irmã disse pra dividi um caderno grande pra todas as matérias. Aí você descobre que tem professor que quase não usa caderno, só livro. Tem aquele que só usa caderno e dali a pouco não tem mais folha pra por mais matéria. Ai você põe no lugar de outra matéria. Aí o outro professor passa alguma coisa e fica tudo misturado. Fica uma confusão.

Essas diferenças acentuaram os problemas que se acumulavam principalmente para alunos como Augusto, que apresentavam maior dependência organizativa e de conhecimento escolar. Situações simples como a divisão de um caderno podiam ser transformados em verdadeiros desafios para alunos que não tinham vivência familiar com a escola, o que não parecia ser o caso do aluno.

O que chamava atenção no caso de Augusto era que existia na família uma história escolar acumulada de pelo menos sete irmãos que o antecederam na escola. A própria irmã tentava auxiliá-lo para que conseguisse uma forma de organização própria. A hipótese era a de que Augusto dependia das irmãs e era protegido por elas. Contrariamente, não obtinha atenção direta dos professores. Em sala precisou aprender a organizar-se sozinho, sem a ajuda de terceiros. Por outro lado, o fato de depender das irmãs e dos professores o colocava em situação de comparação com a trajetória escolar das irmãs, fato que parecia incomodá-lo. Essas comparações dificultaram a aquisição de confiança em si próprio. Sentia-se inseguro quando lhe davam autonomia e vergonha por ainda estar sendo orientado pelas irmãs.

Para Lahire (1997, p. 154), o que se “transmite de uma geração a outra é muito mais que um capital cultural. É um conjunto feito de relações com a escola e a

escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições [...]” No caso aqui analisado ficaram evidentes as relações contraditórias que o aluno estabeleceu com a escola; não sabia afirmar se gostava dela ou não. Assim definiu sua relação:

Ah, eu não sei se eu gosto da escola. Eu gosto de vir encontrar meus amigos, ir na sala de informática, mas eu não me animo a estudar. Todo ano eu digo pra mim mesmo que vai ser diferente, que eu vou estudar, mas eu não me animo.

Augusto apresentou, desde a quinta série, resistências às disciplinas de Geografia e História, além dos problemas em Língua Portuguesa, que o acompanhavam desde o início da sua escolaridade. Na sexta série as dificuldades que já possuía foram acrescidas das de Inglês. Foi reprovado na referida disciplina com notas significativamente mais baixas do que as que haviam alcançado no ano anterior. A maior dificuldade na disciplina de Língua Estrangeira se deveu à professora e à forma metodológica utilizada. Muitas reclamações, segundo ele, foram feitas durante o Conselho de Classe sobre a professora. Ao final do ano vários alunos da mesma turma de Augusto foram reprovados.

Não poder contar com a ajuda da irmã que o acompanhava nas tarefas e trabalhos colaborou para a sua reprovação. No início considerou que a gravidez e a chegada de um sobrinho havia sido *um presente dos céus*, pois a irmã, que mantinha sobre ele um controle mais rigoroso, agora estaria ocupada com outras atividades e o deixaria *em paz*. Entretanto, quando foi reprovado, enfrentar a todos e informar a sua situação não *foi nada legal*. Sentiu vergonha, pois todos acreditavam que, como estava mais velho, não precisava mais de acompanhamento. O pior foi ter que enfrentar críticas e comentários a respeito da reprovação na escola, na família e na rua. Tais situações provocavam desvalorização, críticas e desestimulavam a continuidade de estudos. Só permaneceu na escola porque, em caso de interrupção dos estudos, a sua situação em casa iria *ficar mais* e o pai provavelmente lhe retiraria *a sua razão de viver* – a prancha de surfe.

Quando não estava na escola, estava na praia. Para ele, os programas de esporte aquáticos e a prancha de surfe eram objetos de prazer. Participava de campeonatos locais e sonhava viajar e participar de campeonatos nacionais e internacionais. Não perdia nenhum dos eventos locais que envolviam o surfe. O maior problema era quando esses campeonatos aconteciam durante o período de aulas ou provas. Esse era o principal motivo dos atritos com a irmã.

Na escola gostava das aulas de Educação Física. Na sala de informática se interessava por projetos que permitissem visitar *sites* de países onde os esportes aquáticos eram desenvolvidos. A professora de Geografia pareceu ter conseguido sua atenção quando trabalhou com a ocorrência de *tsunamis* e as conseqüências do derretimento das camadas de gelo no mundo. Os temas eram interessantes e muito diferentes dos que costumava estudar em sala de aula.

Perguntado sobre a necessidade de dominar alguns idiomas e informações para conseguir realizar seu sonho, contestou que os conhecimentos adquiridos na escola não lhe possibilitavam a vivência necessária para viajar pelo mundo e nem fluência em línguas estrangeiras. Na escola *não se aprende inglês, só faz exercícios e tem nota*. Não via finalidade prática na escola. *Se você for à praia vai ter garoto falando inglês bem pra caramba e não aprendeu na escola. Espanhol era a mesma coisa*.

Permanecer na escola, tão próximo à praia era, segundo ele, *atormetante*. *Eu prometo pra mim mesmo que vou estudar, aí eu começo e dali a pouco eu tô pensando nas ondas e aí eu vou longe pensando. Aí dá vontade e eu pego a prancha e vou pra praia*. No entanto, era este o objetivo que o mantinha estimulado. A pressão exercida pela família para mantê-lo na escola não se encontrava nos castigos ou nos controles, mas também, no efeito moral que o *sucesso* alcançado pelos irmãos provocava. Por isso, não gostava das comparações entre ele e os irmãos feitas na escola pelos professores e em casa. As conversas com a mãe sobre o futuro e a necessidade de estudar pareciam fazer efeito momentâneo. O fato de os irmãos estarem mais avançados na escola o relegava a um plano secundário de atenção do pai e da mãe. A casa sempre muito movimentada dificultava o estabelecimento de conversas com os pais. Quando surgiam assuntos, todo mundo falava ao mesmo tempo.

3.2.3. Agrupamento 3: As possibilidades de continuidade escolar

Os perfis aqui agrupados eram casos de alunos que, apesar de terem vivido situações de reprovação ou interrupção escolar mobilizavam-se pela escola e encontravam na família condições morais e emocionais que favoreciam a continuidade escolar. Eles reuniam uma série de fatores que combinados possibilitaram o resgate de um percurso regular em relação à escola. Eram alunos que conseguiram superar dificuldades e dar destaque as formas valorizadas pela escola. Apresentavam grande mobilização pelos estudos e por outras atividades da vida cotidiana que permitissem avanços sociais. As dificuldades de conteúdo escolar pareciam superadas e conseguiam reagir rapidamente às situações escolares adversas. Por outro lado, contavam com apoio familiar, mesmo nas atividades ligadas à questões não escolares ou àquilo que as escolas valorizavam. A família reforçava valores e acrescia objetivos à vida cotidiana desses alunos.

- *Perfil 11 – A reprovação como perda de um tempo importante: o acompanhamento escolar e familiar*

Jackson, 16 anos, branco, nascido em Florianópolis, dois anos de atraso na escolaridade, passou por Classe de Aceleração na quarta série, foi reprovado na quinta série e concluiu a oitava série do Ensino Fundamental. Morava no bairro do Rio Vermelho, no norte da ilha.²⁰

Os pais eram originários da cidade de Florianópolis e residiam no norte da Ilha. O pai completou o Ensino Médio e a mãe interrompeu os estudos antes de concluir a oitava série. O pai era corretor de imóveis e embora a renda não fosse fixa, pois trabalha por comissão, apresentavam uma condição financeira que os mantinham em boas condições de vida. Possuía casa própria com confortáveis instalações, automóvel, eletrodomésticos e computador ligado à rede *internet*. A mãe cuidava exclusivamente da manutenção da casa. O irmão, com 18 anos de idade, cursava o último ano do Ensino Médio e se sai bem, sendo referência para o aluno na resolução das tarefas de casa.

²⁰ Entrevista realizada em agosto de 2005.

Sempre estudou na mesma escola, nunca parou de estudar e foi reprovado uma vez na quinta série. Ia para a escola de bicicleta e percorria quatro km para isso. Quando não estava na escola, *estudava, assistia televisão e mexia no computador*.

Seus problemas escolares iniciaram na quinta série, quando foi reprovado. O histórico escolar mostrou que, durante a quarta série, freqüentou Classe de Aceleração de nível II (ESCOLA 4M, 2000-2004a). Segundo relatório escolar foi encaminhado porque apresentava *dificuldades incompatíveis no nível das turmas de quarta série, no processo de produção escrita e nas operações matemáticas básicas* (ESCOLA 4M, 2000b). No primeiro bimestre não conseguia acompanhar aos demais alunos. Inquirido sobre esse tema, afirmou que entre a primeira e a quarta série tudo *foi normal, foi legal, eu aprendi bastante coisa*. Ter estado numa classe de aceleração não pareceu um fato marcante ou uma forma de tratamento especial. Após seis meses de trabalho na classe de aceleração foi *integrado*²¹ na quinta série, em que fora reprovado.

As dificuldades surgiram na quinta série, provavelmente, porque a reprovação constituiu-se no momento da ruptura com a escola. Até então elas eram encaradas como parte do cotidiano escolar, parte de um percurso de acertos e erros. Por isso, encarava a reprovação como desestimulante – um atraso e perda de um tempo *importante para sua vida* – porque ao ser obrigado a repetir *tudo de novo* teve a *sensação de que o ano que passou foi perdido*. Por outro lado, atribuiu a si mesmo a maior responsabilidade por ter sido reprovado - a de ter que *saber mais que os outros já que estava fazendo novamente a matéria*.

A pouca pontuação necessária para aprovação, apenas 0,8 décimos, o fez atribuir à professora de Inglês a responsabilidade pela reprovação. Este fato confirmou a forma como o aluno se via na escola. Durante o percurso escolar, nas séries iniciais, apesar dos problemas, conseguia alcançar os pontos necessários para sua aprovação; o mesmo não ocorreu ao final da quinta série.

Embora alegasse que as dificuldades e os conteúdos mais complexos estavam centrados nas disciplinas de Inglês e Matemática, no seu histórico escolar constava reprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e

²¹ Pelo relatório de acompanhamento da Classe de Aceleração o aluno *necessitava de acompanhamento individualizado, mas não de continuidade na C.A. porque produzia textos, interpretava, operava com cálculos mentais, demonstrava ter iniciativa e autonomia. Tinha condições de acompanhar uma classe regular de quinta série* (ESCOLA 4M, 2000-2004c).

Inglês, com médias que foram decrescendo a cada trimestre do ano letivo, obtendo, ao final, notas inferiores a mínima exigida para aprovação (ESCOLA 4M, 2000-2004a).

A reprovação não foi surpresa para os pais que vinham acompanhando o rendimento do aluno. A atitude tomada por eles pareceu ter sido de compreensão e apoio. Coube ao irmão mais velho, depois da reprovação, assumir o acompanhamento das tarefas escolares, já que o pai não dispunha de horários regulares, nem mesmo nos finais de semana. Segundo o aluno, o irmão era *bom aluno e sabia ensinar um pouco de tudo [...] Dava exercícios para fazer e conferia. Em inglês ele também ajudava*. A mãe costumava acompanhar seu desempenho escolar. Até a quarta série o contato era direto com professores, da quinta série em diante ela comparecia na entrega dos resultados das avaliações trimestrais e finais, mas a conversa era feita com os orientadores educacionais.

O afastamento dos colegas da turma onde fora reprovado pareceu não afetá-lo diretamente porque pode continuar mantendo o contato via *internet*, até porque, segundo o aluno, surgiram novos grupos, novos amigos. Esse não pareceu constituir elemento importante para ele.

Na segunda vez que cursou a quinta série foi aprovado com notas que se aproximavam das mínimas necessárias para aprovação nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Da sexta até a oitava série suas notas aumentaram de forma significativa e somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática mantiveram-se próximas à média de aprovação. Para ele foi um período bom na escola (ESCOLA 4M, 2000-2004a).

Na data da entrevista mantinha em casa uma sistemática de estudo individualizado e quando necessitava era acompanhado pelo irmão. Durante três dias da semana, *um dia sim, um dia não*, estudava revisando as matérias. Recebia auxílio para realização das atividades; quando tinha trabalhos ou provas realizava um estudo mais sistemático: tirava dúvidas, refazia exercícios.

Quando tem prova e trabalho eu estudo bastante. Quando não tem prova e trabalho eu só dou uma olhadinha na matéria. Eu pego a matéria daquele dia que foi dada, dô uma olhada, tiro dúvidas, tento fazer. Mas eu estudo mesmo quando tem tarefa.

Segundo Jackson, havia professores que estabeleciam tarefas rotineiramente a serem realizadas em casa. Língua Portuguesa e Matemática eram as disciplinas que atribuíam mais exercícios para resolver em casa. Na disciplina de Ciências o professor indicava exercícios que envolviam os conhecimentos de química e física. Nesta última eram difíceis de resolver por causa do uso da tabela periódica. Já nas disciplinas de História e Geografia os professores atribuíam mais trabalhos do que tarefas diárias e provas. O irmão realizava um acompanhamento sistemático nas disciplinas mais difíceis e o preparava para a realização das provas. Este investimento pedagógico familiar pareceu ter se mostrado efetivo para o melhoramento das condições de aprendizagem. Os atritos entre Jackson e o irmão não eram freqüentes e pareciam acontecer somente na divisão do tempo de uso do computador e da *internet* em casa.

A mãe lhe impôs um controle de horários e rotinas a serem cumpridas: horário para levantar, estudar, assistir televisão, de retornar para casa e, principalmente, utilizar a *internet*. O irmão mais velho tinha um horário mais livre, menos controlado para o uso da *internet* e o horário de retorno à noite.

Não possuía o hábito da leitura, embora em casa existissem muitos livros. A mãe e o irmão liam bastante. Dava preferência ao uso da *internet*, nos espaços de *bate papo com amigos*. Comparecia às atividades de *reforço* nas disciplinas de Matemática e Ciências fora do período das aulas, mesmo quando não era chamado. Os professores agendavam, com antecedência, tempo para atendimento e ficavam à disposição dos alunos. Os que apresentavam mais dificuldade eram chamados, mas o atendimento era aberto à participação de todos. Era um apoio constante. Jackson utilizava esses horários, principalmente nos dias que antecediam as provas. Tinha a finalidade de *tirar dúvidas por meia horinha, uma hora*, o tempo necessário. Com isso demonstrava ter desenvolvido uma estratégia de aproveitamento de todas as oportunidades oferecidas de apoio, quer fossem realizadas em casa ou na escola, uma forma também de inteirar-se dos aspectos considerados importantes pelos professores na avaliação.

No processo de avaliação as provas e trabalhos predominavam. Jackson dava preferência aos trabalhos porque podia consultar livros e *internet*. Já as provas, preferidas pelos professores de Matemática, eram na maioria, realizadas sem a possibilidade de consulta, um obstáculo porque o aluno *tinha de usar só a cabeça* e,

não podia contar com nenhum apoio ou esclarecimento. Alguns professores realizam as provas com consulta a livros, cadernos e outros materiais. Esses momentos de avaliação, segundo o aluno, eram mais efetivos para ele.

A disciplina que, no momento da entrevista, na oitava série, ainda lhe causava apreensão era Inglês: *porque a matéria é difícil, é uma matéria chatinha*. Ao final do ano concluiu o Ensino Fundamental e estava tentando matrícula na escola estadual Integrada de Ensino Médio, próxima da escola onde cursou o Fundamental. Gostava da escola e dos professores e tinha boas referências aos espaços da quadra de esporte, do ginásio e da sala de arte.

Nos finais de semana ia à praia e não era freqüentador de festas. Falava pouco e parecia tímido. Preferia estar na *internet* conversando com amigos e participando de grupos de bate-papo. O computador também era utilizado para fazer trabalhos escolares. Para isso também contava com os livros de pesquisa que possuía em casa. Não tinha o hábito de sair do bairro e poucas vezes fora ao centro da cidade. Gostava mesmo de ficar nas imediações da casa, da praia e dos amigos. No final de semana dormia até mais tarde porque a mãe o deixava ficar mais tempo no computador. Gostava também de jogos eletrônicos na *internet*. A família não tinha o hábito de saírem juntos por causa do trabalho do pai. Como a praia ficava perto de casa, cada um ia no horário que desejasse.

Considerava importante estudar e conseguir completar pelo menos o Ensino Médio, já que *sem escola ia ter dificuldade [...] e parar na oitava fica complicado*. Pretendia continuar estudando até a universidade, mas ainda não sabia em qual área.

▪ *Perfil 12 – Comportamentos competitivos: a busca de destaque escolar*

Tatiane, 14 anos, parda, nascida na própria cidade de Florianópolis, um ano de atraso na escolaridade, interrompeu seus estudos na metade do período letivo da quinta série. Morava em Canasvieiras, bairro praiano e turístico do norte da ilha. Trabalhava em meio período na mercearia do pai.²²

O pai era originário do interior do Estado e a mãe da cidade de Florianópolis. Ambos concluíram a quarta série do Ensino Fundamental. Residiam anteriormente em um morro da capital, onde possuíam um pequeno comércio. Na tentativa de

²² Entrevista realizada em novembro de 2005.

melhorar as condições de vida venderam a casa e o pequeno comércio e mudaram para uma das praias de maior circulação turística. Adquiriram uma casa que servisse para comércio e moradia e se instalaram. A mãe continuou a trabalhar como empregada doméstica e o pai a fazer serviços gerais para garantirem uma renda familiar média de R\$1.500,00 até que a mercearia estivesse estabilizada.

Tinha uma irmã com quatro anos de idade que freqüentava a educação infantil. Estudou da primeira à quarta série na escola municipal no bairro onde morava anteriormente. Segundo ela, até então nunca havia apresentado dificuldade: *Eu ia bem, era até CDF*²³. Apenas uma vez não conseguiu ser aprovada de forma direta e fez recuperação na disciplina de História, um *descuido*. Chorou muito, já que ficar em recuperação tinha um significado de desqualificação junto a colegas e professores.

No momento da entrevista encontrava-se cursando a sétima série do Ensino Fundamental. No início fez questão de destacar que nunca havia reprovado, mas interrompido seus estudos na quinta série, por seis meses, para ajudar os pais no mercado. Segundo ela *no começo ficou meio puxado e os dois trabalhavam e eu fui para cuidar do mercado*. Ao ser questionada confirmou que a decisão da interrupção se deu porque iria reprovar e também por saber que se não falasse ao pai sobre a reprovação ele *iria brigar muito*. Avisando, ela poderia colaborar na mercearia, não *perder o ano todo* e conseguir amenizar a situação com o pai em casa. A interrupção dos estudos foi decidida no âmbito familiar pelo pai com base nas informações que a aluna forneceu. Não ocorreu por parte da família nenhum contato com a escola para solicitar informações ou comunicar sobre a decisão de interrupção dos estudos. Por parte da escola também não houve contato para inteirar-se sobre as faltas registradas, já que legalmente a família não pode decidir pela interrupção, já que o Ensino Fundamental tem caráter obrigatório. Desta forma, nem a família e nem a escola cumpriram suas funções. A cobrança veio pelos amigos, inconformados com a sua desistência.

No começo achou *que era uma maravilha ficar sem estudar*, mas logo descobriu que sair da escola representava estar exclusivamente envolvida com o mundo do trabalho e dos horários fixos, não poder participar de atividades escolares

²³ Designação usada para os alunos que se destacam nos estudos, mantinham atitudes de concordância com as regras escolares e por isso, eram criticados por outros alunos.

e ainda perder o contato com o grupo de amigos. *Eu ficava das oito da manhã, aí eu fechava meio-dia, abria uma e meia, duas horas e ficava até meus pais chegarem. Lá pelas seis horas.* A rotina diária enfrentada na mercearia e a cobrança dos amigos pela interrupção nos estudos foram fatores que contribuíram para a decisão pelo retorno no ano seguinte. O retorno à escola foi feito como *aluno com matrícula nova* já que com a *desistência* havia perdido a vaga na quinta série. Foi preciso aguardar o processo de rematrícula de todos os alunos e verificar se haveria sobra de vagas.

Indagada sobre os problemas sentidos na quinta série, antes de decidir pela interrupção escolar, considerou que estavam relacionadas às disciplinas de Ciências e Geografia. Entretanto, para ela, o fator fundamental foi a dificuldade de adaptação a nova escola. Com a mudança, teve problemas de aceitação pelo grupo de alunos, ganhou apelidos e não conseguia prestar atenção às aulas. O fato de usar óculos (*quatro olho*) a tornava alvo de chacotas. Sentia dores de cabeça e chorava constantemente. Na escola em que cursou da primeira até a quarta série tinha amigos e inclusive uma era presença constante nos estudos.

No ano seguinte, após a interrupção, havia conseguido ampliar o número de amigos na escola e formar um grupo de referência, fator fundamental para a continuidade escolar. Alguns colegas, que haviam reprovado, permaneciam juntos na mesma turma.

A experiência de adaptação à escola pareceu ter desenvolvido na aluna estratégias de aproximação e estabelecimento de relações de estudo e de amizade. Comunicativa, alegre, chegou para a entrevista cercada de amigos, exatamente o oposto da sua relação inicial com a escola. Fez-se conhecer pelos professores e mantinha grupos de interlocução, servindo inclusive como articuladora entre colegas que se desentendiam. Para ela, as brigas eram constantes em sala, em função de *ciúmes por causa dos guri*, chegando à agressões físicas. Manter-se como articuladora era uma das formas de exercer liderança sobre os colegas.

De qualquer modo, o contato direto com os amigos, principalmente na hora do recreio, era valorizado pela aluna. A falta desses contatos pelo período em que se manteve fora da escola foi fundamental para que ela almejasse retornar e continuar estudando *até onde for necessário*. Já pensou em ser arquiteta, veterinária, advogada. Embora não tivesse definido que curso gostaria de realizar, pretendia seguir estudando até a universidade.

Ao final da quinta série os resultados escolares mostraram que a aluna poderia ser aprovada, embora nas disciplinas de Geografia e Ciências apresentasse notas mais baixas que as demais. Durante a sexta série não apresentou dificuldades; já na sétima obteve notas inferiores à média necessária para aprovação em Geografia e Ciências. No seu histórico escolar (ESCOLA 6M, 2000-2004a), foi possível comprovar suas afirmações. Para a aluna, eram áreas que não a mobilizavam e por isso não atribuía o mesmo grau de importância que para Língua Portuguesa e Matemática. Isso fez com que ela se descuidasse, deixasse de entregar trabalhos e estudar. Por outro lado, ao afirmar *É que eu relaxei mesmo. É que no primeiro trimestre eu tirei 6,0 e achei que no segundo eu também ia tirar um seis, mas tirei 3,5. Eu relaxei demais e fui fazendo o que não devia*, pareceu indicar que ter alcançado a nota mínima para a aprovação era suficiente. Entretanto, sabia que era preciso manter-se alerta e intervir para não correr o risco de reprovar. Segundo ela, *no terceiro trimestre (último) estou entregando todos os trabalhos e já tirei bastante nota boa nas provas, mas agora vamos ver...* A mudança de atitude durante o andamento do ano letivo possibilitou sua aprovação, mesmo que com notas pouco acima da média exigida nas duas disciplinas.

As disciplinas não parecem ter o mesmo grau de importância e investimento para Tatiane. Enquanto a média mínima necessária para a aprovação nas disciplinas de Geografia e Ciências pareceu ser considerada um padrão satisfatório, seu investimento escolar estava dirigido às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. *Eu gosto da escola, eu adoro vir à escola. E o que eu mais gosto de fazer é prova de Matemática. Eu adoro Matemática e Língua Portuguesa e presto muita atenção nas aulas.* Quando interrompeu seus estudos na quinta série suas notas estavam abaixo da média necessária para a aprovação, exceção às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, um pouco acima da média. É que, para ela, *ir mal em Matemática* se constituía em barreira para a inclusão na escola.

É assim, quem vai mal em Matemática é aluno que tem problemas, tem dificuldade. É difícil para quem tem dificuldade conseguir recuperar em Matemática. Nas outras matérias se você vai mal é porque não estudou, não entregou os trabalhos, relaxou, e é mais fácil conseguir. Em Matemática não, se você vai mal, sempre tá com problema. Se você vai bem todo mundo te acha inteligente, te respeita mais.

No retorno à escola, mostrar que estava interessada pelas duas disciplinas consideradas *mais importantes* foi à forma encontrada para sentir-se respeitada e reconhecida por professores e colegas. Para ela, as disciplinas apresentavam valores diferenciados na escola, relacionados à complexidade dos conteúdos, às metodologias de trabalho. As disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa eram consideradas as primeiras classificadas na hierarquia existente entre as disciplinas, seguidas de Ciências, Geografia e História. Ocupavam a última posição as disciplinas de Educação Física e Educação Artística. Por isso, investia diferentemente em cada uma delas.

Em casa estudava sozinha, mas quando sentia dificuldade recorria aos colegas de sala ou ao professor. Não tinha uma organização sistemática, pois estudava somente quando tinha trabalho ou tarefa. Entretanto, como assinalado, deixou de entregar trabalhos nas disciplinas de Geografia e Ciências que pouco a mobilizavam. Por dividir o período diurno entre a escola e o trabalho na mercearia, quando tinha provas estudava durante a noite ou chegava mais cedo na escola para estudar com colegas num sistema de ajuda mútua, principalmente na disciplina de Matemática. A atenção dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática durante as aulas pareceu contribuir no rendimento e nas avaliações realizadas.

Considerava, no entanto, que sua maior dificuldade estava centrada em conseguir fazer uma leitura fluida e se expor na frente do grupo de colegas e do professor. Isso acontecia principalmente quando a professora solicitava a apresentação leitura. Considerava que os processos de leitura escrita se constituíam em atividades separadas e relacionava a disciplina de Língua Portuguesa à produção escrita. Afirmou ser *boa para escrever*, mesmo quando o processo de produção era utilizado em outras disciplinas.

A professora de Ciências pediu para escrever sobre o que eu achei do ano de 2005. E eu escrevi duas folhas. Eu disse o que eu achei, mas eu falei mais coisa pessoal minha, eu não falei muito das aulas. Eu escrevi que gostei das aulas dela. De coisas mais pessoais, do corpo humano. Ah, eu escrevi a nota que precisava tirar, que era 6,5 ou 7,0. Eu escrevi que não poderia tirar dez porque eu converso e tem vezes que a professora até briga comigo porque eu não tô prestando atenção direito. Escrevi também que no começo do ano, no primeiro trimestre, eu prestei atenção porque estava empolgada. No segundo foi a Geografia, que eu tava indo meio

mal, e agora no terceiro eu estou me esforçando um monte pra aprovar.

Realmente, nas notas emitidas ao final da sétima série destacavam-se as notas na disciplina de Língua Portuguesa e de Matemática, ambas com médias acima de 8,0 (ESCOLA 6M, 2000-2004a).

A *mobilização* para estudar pareceu ocorrer em diferentes níveis. A *empolgação* inicial com as disciplinas cedeu lugar a conversas com colegas e o desvio da atenção nas aulas. Essa *empolgação* estava relacionada às disciplinas preferidas, as boas relações estabelecidas com professores ou com a vontade ou necessidade de sair-se bem na escola. Foi possível observar que na escola outras formas de mobilização estavam envolvidas e nem relacionadas com os conteúdos ensinados ou as disciplinas escolares. O intervalo das aulas e o recreio eram espaços onde ocorriam as conversas, as *fofocas*, os namoros. Concentravam a atenção especial dos alunos e eram realizados inclusive durante as aulas que menos a mobilizam. As atividades de Educação Física e de Educação Artística também eram valorizadas e aguardadas por se constituírem em espaço lúdico, com maior liberdade de ação, diferente das formas escolares mais rígidas e do trabalho da mercearia. Das atividades proporcionadas pela escola com o intuito de auxiliar nas dificuldades escolares, recordou apenas que *o professor de Matemática vinha de manhã e quem quisesse vim pra fazer reforço podia vim. Ele não escolhia as pessoas*. Esse atendimento era realizado fora do período regular das aulas. Não sabia como era feito porque nunca participou.

A possibilidade de interromper novamente seus estudos não fazia parte dos seus planos futuros. Se dependesse de vontade, *não pararia de estudar nunca*. Entretanto, para o pai essa era uma possibilidade caso a aluna corresse o risco de reprovação. Os pais exerciam controle sobre o comparecimento *à escola e não admitem faltas*.

A relação com o trabalho foi sendo desenvolvida gradativamente. De co-responsável pelo comércio familiar não remunerado, a aluna passou, devido a desentendimentos com o pai, a trabalhar para terceiros em um comércio destinado a atender, durante a temporada, ao movimento de turistas. Trabalhava das dez horas da manhã às duas horas da madrugada. Considerou gratificante poder ser remunerada pelo trabalho e dispor de dinheiro para si. *Foi massa porque aí eu conseguia*

comprar as coisas com o meu dinheiro. Daí depois eu já fiz as pazes com o meu pai e comprei coisas pra ele, pra minha irmãzinha. Os desentendimentos com o pai ocorreram em função do controle da mercearia, principalmente nas anotações das compras realizadas por clientes que mantinham contas para pagamento mensal. O esquecimento em marcar produtos levados por clientes provocou muitas discussões.

Embora o pai mantivesse atitudes aparentemente inflexíveis, transmitia para ela valores sociais e econômicos baseados no investimento individual. Instituiu uma forma de responsabilizá-la, delegando-lhe autoridade e autonomia, tanto no trabalho como na escola; no entanto, a punia com a exclusão caso não cumprisse suas designações. Transmitia-lhe uma *cultura competitiva* que a impulsionava a refazer caminhos e entrar no processo de seletividade social e de trabalho. Por isso, construía comportamentos de competitividade e dava atenção às disciplinas e atividades que podiam destacá-la dos demais. Foi a necessidade de mostrar-se produtiva que a levou à procura de outro trabalho

Voltou a trabalhar no comércio familiar de forma remunerada, dado que a mercearia ganhou estabilidade financeira. Ao lado, funcionava o bar, espaço no qual o pai não gostava que ela ou a mãe atendessem. A experiência de atender turistas rendeu-lhe a promessa do pai de colocar, na próxima temporada, uma *barraquinha na praia* para vender roupas ou artesanato.

Conseguiu equilibrar escolaridade e trabalho, mantinha um bom grupo de relacionamento com amigos e professores e era valorizada por eles. Tinha clareza que as chances dadas podiam ser retiradas incondicionalmente pelo pai.

▪ *Perfil 13 – A interrupção de uma escolaridade ascendente: as relações com trabalho e escola*

Vinícius, 17 anos, branco, nascido em Santa Rosa, no Rio Grande do Sul, três anos de atraso na escolaridade, foi reprovado na quinta série e interrompeu os estudos antes de concluir a oitava, frequentou a EJA, mas interrompeu. Mora entre os bairros do Estreito e Capoeiras e trabalha em um hotel no Costão do Santinho, no norte da ilha.²⁴

O pai e a mãe completaram a quarta série do Ensino Fundamental pela falta de oportunidade para continuar os estudos na área rural. O pai contou-lhe que no campo

²⁴ Entrevistas realizadas em setembro e dezembro de 2005.

as oportunidades para estudar eram limitadas e quem quisesse continuar *tinha que se tornar padre e sair da roça*. A família veio do interior do Rio Grande do Sul à procura de melhores condições de vida. Todos trabalhavam no campo. Os problemas com a estiagem, a falta de recursos para o plantio, o pouco retorno financeiro da atividade agrícola e a falta de oportunidade escolar para os filhos os impulsionaram para a migração. Antes de se instalarem em Florianópolis passaram por outra cidade do interior do Rio Grande do Sul e por indicação de parentes seguiram até Florianópolis. Com a venda da área rural conseguiram comprar um terreno e construir uma moradia.

Vinícius tinha três irmãos de 18, 13 e 11 anos de idade. O mais velho cursava, no momento da entrevista, a primeira série do Ensino Médio noturno e trabalhava como caixa de um supermercado. Os outros dois estavam na sétima e na quinta série do Fundamental.

Da primeira à quarta série Vinícius estudou em uma escola rural de séries iniciais. Ele e o irmão trabalhavam na roça pela manhã e a tarde iam de ônibus para a escola. Nos dias de chuva o ônibus não conseguia chegar até as áreas mais afastadas. A escola possuía duas salas de aula e uma pequena cozinha onde as professoras preparavam a merenda escolar. Alguns alunos auxiliavam na preparação e na limpeza. Pela manhã funcionava a primeira e segunda série e à tarde a terceira e quarta série. Não lembrava de ter passado dificuldades até a quarta série. *Fazia-se ditado, contas de multiplicá, dividi e escrevia bastante. Tinha aula de leitura, de História, Geografia.*

Chegando a Florianópolis o pai foi à escola e os matriculou: dois na quinta série e um na primeira série do Ensino Fundamental. Para Vinícius havia muita diferença entre a escola de meio rural e a escola estadual urbana. As relações de respeito e obediência entre professores e alunos na área rural eram maiores; na região urbana havia maior número de alunos por sala, muitas turmas de uma mesma série, as aulas eram desenvolvidas por disciplinas por um número maior de professores para uma mesma sala de aula.

No início encontrou problemas para se acostumar ao ritmo e à forma de organização da escola de quinta a oitava série. Aos poucos foi aprendendo a se organizar. Em algumas disciplinas os conteúdos eram difíceis. Considerado bom aluno até a quarta série, não conseguiu manter as notas elevadas. Nas disciplinas de

Inglês, Geografia e Ciências não alcançou notas mínimas para ser aprovado. Ao final do ano letivo foi reprovado em Inglês. Para ele, foi *um susto* porque faltava pouco para atingir a média, fato, segundo ele, confirmado pelo professor. As avaliações alcançadas pelo aluno demonstravam que, embora apresentasse notas finais nas disciplinas de História, Geografia e Ciências pouco acima da média necessária, 5,9, 5,5 e 5,8 respectivamente, foi reprovado em Inglês com a média de 4,2, faltando apenas oito décimos para aprovação (ESCOLA 4E, 2000-2004a). O irmão que estudava também na quinta série foi aprovado.

Afirmou ter se sentido *péssimo* com a notícia, não conseguia acreditar porque havia alunos piores do que ele, que *nunca entregavam tarefas e tinham notas mais baixas*, e foram aprovados. A pior situação enfrentada foi a de contar aos pais sobre a reprovação e explicar o motivo. *Eu não sabia o que dizer, não sabia por que tinha reprovado*. A reação dos pais foi de decepção e tristeza. No entanto, não ficaram zangados e o aconselharam a estudar mais. Segundo ele, os pais acreditavam que as mudanças de escola e de cidade o prejudicaram.

Repetiu a quinta série e, para ele, os dois anos cursados apresentaram muitas diferenças. Muitos professores eram diferentes dos primeiros, assim como os conteúdos trabalhados. Descobriu que cada um seguia um ritmo próprio e dava prioridade a conteúdos diferentes. A repetência não se caracterizava por conteúdos e atividades similares. Apenas na disciplina de Matemática os conteúdos eram os mesmos do ano anterior. Nas demais, muitos conteúdos eram novos e foram tratados de forma distinta do ano anterior. Muitas das formas de avaliação utilizadas pelos professores também eram diferentes. As médias finais obtidas pelo aluno em todas as disciplinas foram maiores do que 7,0 (ESCOLA 4E, 2000-2004a).

A sexta e a sétima série não foram difíceis. Conhecia os professores e fez vários amigos. O irmão mais velho concluiu a oitava série e foi estudar em uma escola de grande porte no centro de Florianópolis. O pai manteve-os direcionados à escola. Todo material necessário era providenciado, conversava muito sobre as possibilidades de futuro, incentivava a busca de cursos e outras atividades que a escola ou outras instituições oferecessem. Nesse período, o irmão mais novo começou a fazer ginástica de solo. Vinícius e o irmão mais velho participavam de aulas de computação no SESC. O outro irmão, de treze anos foi autorizado pelo pai a

freqüentar a *escolinha de futebol*, condicionada à obtenção de *boas* notas, pois vinha *relaxando na escola*.

Durante o ano em que estava cursando a oitava série o pai sofreu um acidente grave de trabalho. O tempo de hospitalização foi longo e surgiram problemas financeiros. Apenas parte do salário ganho pelo pai era registrado. Com o acidente recebia somente o que estava especificado na carteira de trabalho, não sendo suficiente para manter as despesas familiares e aquelas inerentes aos cuidados de saúde. Afirmou ter sido um ano difícil e de muitas mudanças.

Juntamente com o irmão mais velho começou a procurar trabalho para compensar a perda salarial do pai. Inicialmente procuravam por trabalhos de meio período na tentativa de manterem-se na escola. Vinícius conseguiu, por meio da indicação do professor de computação, trabalho em uma *lan house*. Não tinha carteira assinada, o salário era baixo e não recebia benefícios como vale alimentação, 13º. salário ou férias. Apenas recebia ajuda para o transporte e tinha a possibilidade de redução do valor da passagem com o passe escolar. O irmão foi trabalhar como empacotador em um supermercado e obtinha algumas vantagens. Era registrado e recebia uma cesta básica mensal. Vinicius não conseguiu os mesmos benefícios porque a rede de supermercados não empregava irmãos.

Faltando três meses para o final do ano o pai foi submetido a várias cirurgias e aposentado por invalidez. Foi um período difícil para toda a família. O pai dependia de *ajuda até pra tomar banho*, as despesas eram grandes e a condição econômica tornou-se precária. Mesmo contra a opinião do pai, Vinícius interrompeu os estudos na escola e foi buscar trabalho em período integral.

Preencheu muitas *fichas* até que foi chamado para trabalhar num hotel em bairro praiano com alta circulação de turistas. O problema estava na distância a ser percorrida e no fato de ser um trabalho com uma carga extensiva por atender a demanda turística²⁵. No começo era um *faz tudo*. *Limpava, carregava coisas, fazia a manutenção da piscina, colocava guarda sol e cadeira na praia, fazia entregas e tudo mais que fosse necessário*. O salário era melhor e recebia alguns benefícios. Mais tarde o gerente ofertou-lhe a função de auxiliar de cozinha. A nova atividade representou aumento de salário e ganho com horas extras no período da temporada,

²⁵ O irmão mais velho atuava como caixa no mesmo supermercado para o qual havia trabalhado de empacotador.

mas também mudança de horário de trabalho – 10:30h às 20:00h. Durante o período de maior movimento dormia no alojamento de funcionários. Com isso o sonho de retorno à escola foi adiado.

Na chamada baixa temporada²⁶ conseguiu modificação de horário e começou a freqüentar a EJA em uma escola situada no norte da ilha. A indicação veio de colegas de trabalho que estavam freqüentando esse tipo de ensino. A forma escolar, segundo ele, era muito diferente da que tinha realizado até então. Trabalhavam-se temas de pesquisa com a orientação dos professores. Muitas vezes a pesquisa se tornava enfadonha por falta de material. Depois de um período houve mudanças e passou-se a trabalhar por disciplinas. Segundo ele, alguns professores mantiveram as pesquisas como trabalho principal em sala. Outros davam *aulas normais* com conteúdos, *provas, exercícios*. Para ele, que ao sair da escola estava ao final da oitava série, o *ensino era muito fraco*, não havia aulas de *Física, Química, Biologia*. Na mesma sala havia alunos que *não sabiam dividir ou calcular juros* e outros mais adiantados. Um dos professores indicou que procurasse o CES – Centro de Ensino Supletivo, onde poderia prestar provas e obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental com maior rapidez. Quando da realização da entrevista, faltavam apenas as provas da disciplina de Ciências Biológicas para concluir a escolarização até a oitava série.

Para Vinícius a situação econômica familiar encontrava-se, no momento da entrevista, melhor do que antes. A mãe, depois do acidente do pai, havia começado a fazer pães, tortas e salgados para vender, tinha boa clientela e muitas encomendas. O pai comprou um *fusquinha*, fazia entregas e distribuía os produtos em pequenos mercados. Ele e o irmão já podiam contar com boa parte do salário para si.

O sonho era o de *terminar os estudos, fazer cursinho e o vestibular*. Pensou em fazer curso *de computação, de letras porque gosta muito de ler, de gastronomia*, mas ainda não se definira.

Para ele, o pai era uma referência familiar forte e positiva no sentido de lutar e alcançar objetivos. Embora tivesse pouca escolaridade, o pai os mantinha voltados para os estudos. Antes do acidente havia comprado uma coleção de livros para os filhos e lhes trazia revistas em quadrinhos e de formação geral para ler. Segundo Vinícius, no período que o pai ficou em casa sem trabalho conseguia no hotel

²⁶ Período que se estendeu de maio a outubro, com pequena presença de clientes. Segundo o aluno, muitos dos funcionários contratados temporariamente eram dispensados no período.

revistas e jornais *para ele se distrair*. Um dos irmãos, *o de 13 anos, não gostava muito de estudar* e o pai precisava controlá-lo, *vê se tem lição, trabalho, olha as notas, vai à escola conversá com os professores*. Segundo Vinícius, esse controle nunca precisou ser feito com ele ou o irmão mais velho porque *ninguém precisava mandar estudar e fazer tarefa, arrumar o quarto, capinar o quintal, cortar a grama, era obrigação. Ninguém nem pensava em não fazer senão apanhava quando o pai chegasse a casa*. Com os irmãos mais novos o pai se tornou mais liberal, deixava *ver televisão e brincar um pouco, colocar música alta. Com a gente não podia*.

As mudanças nas relações entre o pai e os filhos pareceram caracterizar as diferenças de uma vida no campo, centrada nas obrigações escolares e de trabalho, para uma vida urbana. As reclamações dos irmãos mais novos, da necessidade de maior liberdade e participação em outros segmentos da vida social, faziam eco. Entretanto, mesmo tendo se tornado *mais liberal* o pai mantinha o controle direto sobre a escolaridade dos filhos, procurando transmitir a eles valores e hábitos e uma vigilância sobre os amigos e os locais de circulação. As conversas na família eram mais freqüentes e ocorriam à noite, na hora do jantar.

Na família havia também uma diretiva religiosa. Costumavam freqüentar a igreja aos domingos e participar de encontros para orações. No momento da entrevista, o pai, a mãe e o irmão mais novo iam com freqüência à igreja. Vinícius e o irmão mais velho participavam pouco, uma modificação nos costumes em função do trabalho. Às vezes saía com colegas de trabalho.

CAPÍTULO IV

AS DIFERENTES DIMENSÕES DAS REPROVAÇÕES E INTERRUPÇÕES ESCOLARES

4.1. Os princípios articuladores nos perfis de configurações escolares: para além das singularidades

Após a elaboração dos perfis de configurações, para a qual se considerou a história de cada aluno entrevistado, iniciou-se um exercício de *releituras* levando em consideração à articulação entre as singularidades e regularidades dos diferentes perfis e as hipóteses de trabalho. Essas leituras foram fundamentais para evidenciar as relações que tais alunos vinham desenvolvendo com as escolas, seus professores, famílias, outros espaços sociais e de trabalho. As relações vividas e percebidas desvelaram aspectos importantes para compreensão dos fatores, princípios articuladores, que afastavam ou aproximavam os alunos das situações de reprovação, interrupção e retorno à escola.

4.1.1. O contexto das reprovações, interrupções e retornos à escola.

A convicção de que havia tendência de redução do número de reprovados nas primeiras séries e aumento nas quintas do Ensino Fundamental confirmou-se tanto nas informações estatísticas apresentadas no Capítulo II como nas histórias de reprovação de cada um dos entrevistados. Esse acirramento da reprovação nas quintas séries ocasionou atrasos de até quatro anos de escolaridade (defasagem idade-série). Realmente, no caso dos entrevistados, sete dos treze alunos reprovaram a primeira vez na quinta série. Somente Gustavo e Vanessa foram reprovados também na primeira série do Ensino Fundamental. Dos treze entrevistados, nove reprovaram na quinta série pelo menos uma vez. Dos quatro restantes, dois ao interromperem seus estudos não apresentavam notas suficientes para serem aprovados.

Conforme os perfis apresentados, sete alunos tiveram múltiplas reprovações. Destes três reprovaram exclusivamente na quinta série. Quatro alunos interromperam seus estudos antes da reprovação.

Se considerados o número de reprovações ocorridas somente na quinta série do Ensino Fundamental, seis alunos reprovaram uma vez e três tiveram duas reprovações. Contabilizando-se todas as reprovações, independente da série, três alunos reprovaram apenas uma vez durante o período escolar, sete tiveram duas reprovações, um foi reprovado em três séries e dois reprovaram quatro vezes. Concluiu-se que dez alunos apresentaram duas ou mais reprovações nas suas trajetórias escolares.

As histórias narradas, os levantamentos estatísticos e as formas de organização escolar mostraram como a reprovação tornou-se uma marca, um rótulo. Desvelaram-se as dificuldades dos alunos em vivenciar situações escolares adversas; alunos que nem sempre se viam respeitados quanto à idade, sexo e etapas do desenvolvimento cognitivo e psicológico. No caso dos entrevistados, a reprovação atingiu também suas famílias de formas diferenciadas. As histórias de reprovações foram também vivenciadas por pais e irmãos, e por isso, naturalizadas e consideradas resultado de fatores hereditários, um problema de *cabeça dura* herdado da mãe, como afirmou a aluna Vanessa. Confirmou-se que ainda se faziam presentes nas escolas, entre professores e alunos, uma tendência em analisar essas situações escolares com base nas teorias socioculturais apoiadas na privação cultural, que interpretavam a realidade social em termos de *carência*, das *faltas*, apontada nos estudos realizados por Torres (2004) e Paro (2001). Situações consideradas inevitáveis e que tornavam os alunos vulneráveis aos determinismos escolares e sociais.

Segundo Canário (2001) e Lahire (1997), não havia como negar que as crianças que conviviam em ambientes culturalmente desprovidos de vivência escolar e cultural apresentavam dificuldades escolares. Entretanto, principalmente os estudos desenvolvidos por Lahire (1997) mostraram que as teorias deterministas não eram suficientes para explicar as situações de fracasso e de sucesso escolar. Pertencer à classe popular não era condição para o fracasso escolar. Muitos dos casos analisados por ele indicaram situações diversas. Esta assertiva também se aplicou a este estudo. Entre os entrevistados surgiram situações que se mostravam contrárias aos prognósticos que indicavam ao *sucesso* ou *fracasso*. O aluno Vinícius, oriundo de

família com baixa qualificação profissional e pouca escolaridade, apresentava grande probabilidade de dar continuidade aos estudos. No entanto, Augusto, que convivia com pais e irmãos com histórias escolares do que se pode chamar de *sucesso* escolar, munidos de *capital cultural*²⁷, boa qualificação econômica, profissional e escolaridade em nível superior foi reprovado na quarta e na sexta série. Necessitou ser aprovado pelo Conselho de Classe na quinta série e não demonstrava nenhum interesse pelos estudos escolares.

No caso desta pesquisa, os alunos apresentavam tendência em culpabilizarem-se pelas reprovações escolares, também já identificadas por Paro (2001, p.68). As afirmações dos entrevistados sobre as causas da reprovação reproduziam os discursos pedagógicos professados nas escolas, incorporavam rótulos e consideravam-se incompetentes sociais e escolares, razão pela qual não gostavam de serem identificados como tal. Essa condição atingiu ainda mais aqueles que interromperam seus estudos. Destacavam-se os alunos Tatiane e Gustavo, que negavam terem sido reprovados, afirmando que haviam *parado de estudar* na quinta série, o que não caracterizava a reprovação.

As situações de reprovação suscitaram diferentes formas de reação tanto no que se referia às relações com as pessoas quanto com o conhecimento escolar. Para Tatiana, a possibilidade de ocorrerem outros incidentes de reprovação a tornou insegura, dependente e estigmatizada frente ao grupo de colegas e professores. No entanto, adotou postura obstinada, estudando, procurando alternativas junto a professores e à família, não concordando com os prognósticos escolares e buscando manter-se na escola. Vanessa, que viveu condições similares a de Tatiana, também nutria sentimentos de desqualificação e insegurança, no entanto, manteve estratégia de isolamento dos colegas e respeito às regras escolares. Era persistente, mas não se expunha frente ao grupo. Tinha medo de vivenciar novas situações de reprovação, sentimento que a mantinha sempre alerta sobre mudanças nas formas de organização da escola. Já Maria Lúcia passou a dedicar-se mais aos estudos após o retorno à escola. Via nesse investimento a possibilidade de melhorar suas condições futuras e retardar a entrada no trabalho. Os alunos Tatiane, Vinícius, Marlon e Jackson, apesar das reprovações reagiram com positividade às relações com a escola.

²⁷ Cf. Lahire (1997) e Bourdieu (2002).

Nos casos de Gustavo e Augusto as reações apresentaram-se na forma de negação à escola. Os períodos de vivência escolar marcados por rejeições se constituíram no feitiço, segundo Dubet (2003, p. 42), de protestar, de construir sua dignidade e honra - uma forma consciente de rejeitar quem os rejeitou.

As interrupções, transferências expedidas e recebidas apresentaram-se significativas nas escolas estudadas não somente nas que mantinham proximidade com áreas de desenvolvimento turístico, no norte da ilha, como nas existentes ao sul de Florianópolis.

As situações que indicavam reprovação levaram alunos a decidir pela interrupção dos estudos. Ela não adveio, como simplesmente poder-se-ia supor, da vontade e da decisão individual dos alunos. Como no caso das reprovações colaboravam para isso diversos fatores: escolaridade com múltiplas reprovações; relação estabelecida com a família; intervenções escolares e familiares, entre tantos outros, que interligados os aproximavam ou afastavam dos estudos.

A interrupção, nos casos de Tatiane, Maria Lúcia e Gustavo mostraram relação com a reprovação escolar. A alegação de que a interrupção estava ligada à necessidade de ajuda aos pais, segundo Tatiane, não se sustentou. Os resultados escolares indicavam que a interrupção foi decidida com base na opinião que o pai havia construído sobre a ocupação do tempo escolar e de trabalho, já que para ele a continuidade escolar sob risco de reprovação significaria deixar de produzir, *perder o ano todo*. No período que passou fora da escola foi inserida no trabalho, recebeu reprimendas do pai e ganhou seu reconhecimento quando se mostrou uma boa aprendiz das relações do *capital*. Munida da premissa da competitividade e produção, encontrou as condições para sua reinserção na escola ao mostrar-se produtiva e competitiva elegendo a disciplina de Matemática como foco principal de atenção.

Comparando os dados nas onze escolas estudadas, chegou-se à conclusão de que também as multirreprovações ocorridas na quinta série levaram alunos à interrupção dos estudos. Cerca de 80,0% dos alunos que reprovaram apenas uma vez, 15,0% dos que reprovaram duas e somente 5,0% dos que reprovaram três vezes permaneciam nas escolas no período da pesquisa. Condição similar se manteve entre os entrevistados. Seis dos entrevistados que reprovaram uma vez na quinta série permaneciam na escola, enquanto que dos três que apresentavam duas reprovações

um interrompeu, outro estava cursando o supletivo noturno e o terceiro transferiu-se para o ensino noturno regular.

Conforme apontado no Capítulo II, os multirreprovados não eram considerados prioritários quanto ao atendimento em sala de aula, nas atividades de reforço escolar ou nos Conselhos de Classe. A aprovação dos alunos com mais de duas reprovações se mostrou remota. Ao que parece, os alunos que apresentavam maiores dificuldades precisariam despende maior esforço do que os que reprovaram uma vez. Os casos das alunas Vanessa e Tatiana foram bons exemplos do nível de barreiras que precisaram romper e das dificuldades a serem superadas para concluir o Ensino Fundamental ou continuar seus estudos além desse nível de ensino. Thiago, mesmo comparecendo às aulas de reforço em Matemática recebeu do professor a justificativa de que tais aulas seriam suspensas dado que somente dois alunos continuavam comparecendo, exatamente aqueles pelos quais *não valeria a pena investir*.

As reprovações, juntamente com as interrupções escolares, foram fatores que colaboraram para a defasagem idade-série dos entrevistados. Essa discrepância apresentou-se mais elevada para o sexo masculino. Dos cinco alunos que continuavam freqüentando a escola, quatro acumulavam mais de dois anos de defasagem idade-série e permaneciam na escola, dois interromperam seus estudos e ainda não haviam retornado à escola até o encerramento deste estudo. Caracterizavam-se, segundo Ferraro (2004a), nos *excluídos na escola* e *excluídos da escola*. Sem dúvida, um grupo particularmente vulnerável às situações de reprovação que se tornaram repetitivas, precoces e decisivas na construção de trajetórias marcadas pela irregularidade. A relação com a reprovação escolar e a instabilidade de muitos alunos frente aos resultados escolares levou-os a viver permanentemente sob a incerteza da aprovação e a possibilidade de conseguir ou não dar continuidade aos estudos. Desta forma, a reprovação constituiu-se, para alguns alunos entrevistados, na passagem do mundo da regularidade escolar para o da instabilidade – a possibilidade de sofrer novas reprovações. Um fenômeno que dificultou a continuidade dos estudos e possibilitou a permanência de alunos em condições de desigualdade e menor qualificação escolar.

Comparativamente, os dados oficiais sobre as interrupções dos estudos apresentavam-se pouco significativos quando comparados aos da reprovação escolar.

Em 1997, nas escolas estaduais era de 12,4% e em 2001 de 6,3% os indicadores da interrupção escolar. Nas escolas municipais, nos mesmos anos, representavam 6,4% e 2,8%, mostrando um decréscimo. Entretanto, como já discutido no Capítulo II, esses dados encontravam-se subestimados e emaranhados aos da reprovação escolar. O número de interrupções escolares ocorridas entre o término do ano letivo e o início de outro não eram computados nos relatórios estatísticos. Da mesma forma as interrupções de curto prazo nem sempre eram registradas e por isso não constavam dos relatos oficiais. Outro fato que ajudou na subestimação dos dados foi o da retirada das listagens, de um ano para o outro, daqueles alunos que deixaram de realizar as avaliações finais e para os quais não havia mais informações a respeito.

No caso de Camila a interrupção de três semanas não apareceu nos relatórios oficiais. No caso de Tatiane e Maria Lúcia a interrupção confundia-se aos registros de reprovação por falta, e o retorno não foi computado porque a matrícula foi realizada como *aluno novo*, o que também colaborou nos baixos índices sobre as interrupções escolares.

Ao considerar o acompanhamento dos resultados das avaliações finais nas escolas estudadas, o número das interrupções elevaram de forma significativa. Assim, nas escolas municipais a maior parte das interrupções registradas entre 2000 e 2004 aconteceu pós-reprovação na quinta série, num índice que variou de 51,0% a 86,0%. Nas escolas estaduais em três das cinco escolas estudadas a maioria dos alunos interrompeu após a reprovação. Entretanto, em duas escolas a maioria das interrupções (entre 54,0% e 71,0%) ocorreu antes do término do ano letivo. Em números absolutos, entre 2000 e 2004 foram contabilizadas 589 interrupções escolares nas onze escolas estudadas. (Ver Tabelas 10 e 11)

Dos treze entrevistados seis nunca haviam interrompido seus estudos, cinco interromperam uma vez, um duas vezes e outro três vezes. Gustavo interrompeu três vezes seus estudos. Nas duas primeiras vezes o fez, por mais de seis meses durante a quinta série do Ensino Fundamental. Na terceira vez não retornou mais. Camila na primeira vez ficou um ano letivo afastada após ter mudado de cidade. Já na segunda vez afastou-se por cerca de um mês da escola.

Considerando os cinco entrevistados que interromperam seus estudos uma vez, um permanecia fora da escola há um ano e meio, enquanto os demais retornaram. Destes, três interromperam seus estudos por um período de seis meses e um por dois

meses. Dos 13 alunos entrevistados dois interromperam seus estudos e não retornaram à escola até a data da entrevista: um apresentava seis anos de defasagem idade-série e outro três anos, ambos do sexo masculino. Dos que interromperam, mas haviam retornado, cinco eram do sexo feminino e se encontravam em defasagem idade-série de até dois anos; somente uma possui quatro anos de atraso escolar em relação à idade esperada. Uma variedade de fatores tem permitido o retorno à escola: a vontade de estar no mundo social escolar, a pressão dos colegas e da família, a possibilidade de manter-se em contato com outros alunos, a vontade de aprender, a probabilidade de melhoria profissional e salarial. Dos estudantes entrevistados que interromperam por algum período seus estudos, com exceção de Gustavo, todos buscaram ou estavam buscando a continuidade dos estudos.

No caso dos dois alunos que ainda permaneciam ausentes da escola quando da conclusão da pesquisa de campo, Vinicius reunia condições para retorno a escola e vinha se mobilizando para isso. O pouco tempo que restava para concluir o Ensino Fundamental, a mobilização para continuar estudando, a recuperação do pai e o apoio do irmão eram fatores que impulsionavam à volta. Somente o horário de trabalho ainda se mantinha como fator inibidor. No último encontro com Vinícius, ele vinha realizando provas supletivas para completar o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio.

Para alguns alunos a reintegração representou a possibilidade de conviver com outras pessoas, estar envolvida em atividades de integração social com maior liberdade sobre o tempo, condição que nem sempre a atividade profissional proporcionava. Para outros, significou a redescoberta de um espaço de aprendizagem e de formação de grupos.

Como já foi destacado em parágrafo anterior, o retorno não dependia apenas do interesse do aluno em voltar à escola. Seria necessário que a instituição também os aceitasse. Essa possibilidade quase sempre vinha sendo limitada pela inexistência de vagas, calendário, disponibilidade dos professores, sistema de avaliação e número permitido de faltas. As diferentes movimentações escolares, por transferências ou interrupções, não se coadunavam com a forma pelas quais as escolas se organizavam. Também, não foram observadas ações escolares que incentivassem os retornos. Talvez por isso nenhum dos alunos que interrompeu seus estudos, temporariamente

ou não, havia sido procurado no sentido de dissuadi-los da desistência ou, pelo menos, indagar sobre os fatores que geraram tal situação.

Também, aqueles que retornaram não recebiam orientações que pudessem lhes facilitar a inclusão. Quase sempre a mediação entre escola e estudantes era feita pelos colegas. Tanto a saída como os retornos transformavam-se em atos burocráticos. Não se indagava por que interromperam e nem se retornariam. As secretárias responsáveis pelo processo de matrícula, na maior parte das vezes, conheciam suas histórias, entretanto estavam distantes dos processos pedagógicos.

Como já destacado em capítulo anterior observou-se, nas escolas, postura de naturalização das reprovações e interrupções escolares. Em parte essa forma de relação vinha sendo motivada pela entrada na escola de alunos originários de classe social que *vivem na corda bamba*, entre a necessidade de reunir recursos para a sobrevivência e as possibilidades de continuidade escolar. Um único fator ou *acaso* poderia causar desequilíbrio nas condições de vida dessas famílias. No caso de Vinícius um acidente com o pai levou-o, e a seu irmão, à procura de trabalho e consequentemente à saída da escola.

Chamou atenção neste estudo, a capacidade dos alunos em adaptarem-se às novas situações cotidianas na busca da sobrevivência e continuidade dos estudos. No caso de Marlon, as mudanças de escola e a troca no tipo de ensino foram alternativas encontradas para não interromper os estudos. O que possibilitou a Tatiana a continuidade foi o apoio de professores e familiares nas atividades e a forma obstinada de dedicação aos estudos. Mesmo no caso de Gustavo que interrompeu e não retornou mais à escola, o *abandono* só se deu após muitas tentativas de permanecer e chamar atenção dos professores sobre si. Talvez, tais estratégias não foram valorizadas pela escola porque não eram reconhecidas como tal.

Junto as escolas as informações sobre retorno escolar foram utilizadas para ilustrar e justificar casos individuais durante os Conselhos de Classe. Em nenhuma delas identificaram-se ações voltadas ao incentivo pelo reingresso ou processos de readaptação à escola.

Se em um primeiro momento os alunos tendiam a atribuir a reprovação e a interrupção escolar a um único fator, durante o desenvolvimento das entrevistas

múltiplos fatores surgiram. Thiago, Letícia, Camila, Marlon, Maria Lúcia e Gustavo, quando indagados sobre os motivos que os levaram à reprovação na quinta série, afirmaram terem adotado comportamentos não compatíveis à sala de aula (bagunças, conversas e falta de atenção). Entretanto outros fatores como insegurança, dificuldades específicas nos conteúdos de algumas disciplinas, questões familiares, trabalho, as formas de organização e de avaliação das atividades foram sendo identificados nas suas histórias escolares.

As configurações escolares e sociais que, para alguns alunos, levavam as situações de reprovação escolar, para outros pareceu não afetá-los. Desta forma, se para Tatiane a dificuldade de integração com colegas de sala impossibilitou que prestasse atenção nas aulas e se mantivesse na escola, para Thiago essas mudanças não o afetaram. Para Camila o objetivo quase exclusivo de *contatos com amigos* desviou sua atenção das atividades escolares. As mudanças para alguns alunos tinham o prenúncio de dificuldades futuras, de reprovações e novas interrupções escolares. Para outros se constituíram em fatos pontuais que produziram impacto no momento em que ocorreram, mas foram superados.

Os resultados escolares obtidos durante as séries iniciais mostraram correlação com os alcançados nas quintas séries. Dos seis alunos que reprovaram pelo menos em uma das séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) todos também reprovaram na quinta série e apresentavam dificuldade em pelo menos uma área curricular. A defasagem de uma série a outra se mostrou cumulativa e apontaram as quintas séries como ponto de estagnação ou maior permanência. As dificuldades nos chamados conteúdos básicos, juntamente com outros fatores, pareceu ser uma fórmula fatal para esses alunos.

Esse acúmulo de dificuldades advindas de outras séries e a impossibilidade de conseguir superá-las durante o ano letivo impulsionou alunos à interrupção. Mesmo para os mais persistentes e até obstinados a intenção de superação se colocava como única possibilidade de resguardar-se frente aos amigos e a família. Em alguns casos, tal processo era lento, desgastante e pouco mobilizador.

Como no caso da reprovação, a interrupção e o retorno à escola também ocorreram por uma conjunção de fatores, de condições individuais e sociais. A reprovação ou a eminência de reprovar, já destacado anteriormente, pesou na decisão pela interrupção escolar. Esse fator, no caso dos entrevistados estava interligado às

dificuldades com o conhecimento escolar que vinham sendo acumuladas desde as séries iniciais, ou a problemas específicos em alguma das disciplinas depois da quinta série.

4.2. Os condicionantes das situações de reprovação, interrupção e retorno à escola na percepção dos alunos: explicações e reações às situações limites.

Seis princípios ganharam destaque entre os perfis analisados e se constituíram numa *rede de fatores* interligados, a saber: a existência de ruptura na passagem entre as séries iniciais e as finais no Ensino Fundamental; o sentido que a escola encerrava para os alunos; as relações estabelecidas com os conhecimentos escolares, com as dificuldades acumuladas ou superadas ao longo das séries e dentro de cada área de conhecimento, e o papel atribuído pelos alunos às tarefas escolares; os processos de avaliação do rendimento escolar e os Conselhos de Classe; as mudanças e processos de adaptação à escola; a proximidade com o trabalho e a tendência de distanciamento da escolaridade regular.

4.2.1. A transição das séries iniciais para as finais do Ensino Fundamental: a especificidade das quintas séries.

O primeiro princípio articulador conduziu ao entendimento de que havia uma ruptura entre a passagem da quarta para a quinta série, nem sempre realizada de forma tranqüila ou superada como etapa de transição. Desta forma, concluiu-se pela especificidade da quinta série que marcou o início de uma etapa diferente das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, com repercussões no desempenho escolar.

As séries iniciais (1ª a 4ª série) e as finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental representavam para os alunos etapas diferenciadas de escolaridade. A segunda etapa nesse nível de ensino foi marcada pela variedade de disciplinas, de professores e por uma forma escolar que, algumas vezes facilitou e em outras dificultou a possibilidade de tornar o aluno com menor dependência dos professores. Essa passagem, difícil de ser superada, muitas vezes, culminou em situações de reprovação e/ou interrupção escolar.

Para os alunos que fizeram parte desta pesquisa a transição entre a quarta e a quinta série acarretou dificuldades. A maioria percebeu essa etapa como fase transitória, de passagem, ou espaço preparatório para o acesso a níveis mais elevados

do conhecimento. Configuraram-se em etapas distintas não só na forma de organização, mas na relação com o conhecimento. Imagens de insegurança, dificuldade, e em alguns casos, de superação se constituíram em expressões atribuídas pelos alunos a essa passagem.

Os estudantes descreveram a diferença existente entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental na forma como os professores e estudantes se relacionavam e se organizavam. Somente em duas escolas foi possível identificar a existência de articulação entre as séries iniciais e as finais do Ensino Fundamental. Em outras o contato entre professores e estudantes variou em função da maior ou menor proximidade desses grupos. Individualmente, existiam professores que se integraram com maior facilidade e estabeleciam projetos em comum.

Para os entrevistados especialmente a quinta série expressava essas mudanças. Compreendida como uma etapa da escolaridade aonde os alunos precisavam demonstrar maior seriedade, esforço, competência, qualificação e aprendizagem, também era reconhecida pelo risco da reprovação, sobretudo para aqueles que vinham apresentando, desde as séries iniciais, dificuldades com os conteúdos escolares. Construída com base na relação formal com a aprendizagem e num modelo naturalizado de escola, para ter qualidade precisava apresentar dificuldade e se mostrar seletiva.

Esse sentimento em relação à quinta série constou do depoimento de Letícia e expressava insegurança: *É que a quinta série é mais difícil. As matérias. Porque a gente sai do primário para o ginásio e sai da quarta série não sabendo nada, é como se a gente tivesse começando na 1ª série.* Para Vanessa, significou mudanças na forma de organização. *A quinta série é onde tudo começa, conhecer matérias novas, ter professores para cada matéria.*

A referência de um só professor que administrava o período escolar organizando os conteúdos, as tarefas, as avaliações, sem que houvesse superposição de atividades foi alterada para uma variabilidade de contatos entre professores e alunos, cada um requerendo atenção para *a sua disciplina* entre as nove existentes. Todos e ninguém eram responsáveis diretos pelos estudantes. A forma de organização curricular por disciplina, na quinta série, diversa da realizada nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, se apresentava fragmentada e dificultava a integração tanto entre os conteúdos como na relação professor-aluno.

A fragmentação das atividades, o tempo de ler, de ouvir, de escrever, nem sempre obedeciam a uma lógica de desenvolvimento das relações com o saber. Cada fração das aulas, de 45 ou de 90 minutos, era destinada à assimilação dos conteúdos e às avaliações de cada disciplina. Por isso, o tempo de desenvolvimento das relações pessoais, das conversas, das fofocas passou a ocupar outros espaços. Havia um tempo para a realização das atividades em sala de aula e outro, fortuito, dos intervalos para os contatos com os colegas. O tempo mais bem distribuído para todas as atividades foi substituído por outro, fragmentado e demarcado por sinetas e troca de professores. Com isso, outros parâmetros de organização como: rapidez, autonomia, capacidade de adaptação, responsabilidade foram exigidos como requisitos mínimos de inserção nas quintas séries.

Da dimensão do tempo controlado durante todo o período escolar, vivenciado nas séries iniciais, passou-se há um tempo dividido entre aprendizagem e contatos pessoais, mas que também exigiu do estudante uma gama maior de habilidades para organizar-se e conseguir vencer a diversidade de formas metodológicas propostas pelos professores, e ainda as de avaliação. Eram *cinco professores por dia*, com formas de organização e avaliação diferenciadas, trocas constantes que estabeleciam aos estudantes ritmos variados. A autoridade professoral foi sendo diluída entre os vários professores e a equipe pedagógica. A referência para os pais não estava mais centrada na figura do professor (*a turma da professora X*), mas *num coletivo sem sujeitos (turma 51, turma 52...)*.

Essa referência caracterizou a impessoalidade e fez-se representar pela mudança de perspectiva do aluno de *sujeito singular* para a de *sujeito coletivo*, cuja referência se dava pelo grupo, pela *turma*. A almejada *escola para as massas* consolidou-se na *escola de massa*²⁸, produto das relações capitalistas de controle de tempo e de produção.

A representação dos alunos pela escola e seus professores aludiam atributos para cada grupo que compunha uma sala de aula e que podia variar *da melhor* para a *pior turma*, da *turma dos reprovados* para a dos *CDFs*. As reclamações frequentes e as reprimendas eram dirigidas às *turmas* como um todo e não mais a cada sujeito. O horário fragmentado, o excessivo número de alunos/turma e o distanciamento família-escola contribuíram para isso.

²⁸ Termo utilizado por Vanilda PAIVA (1988).

O revezamento de professores nos horários e disciplinas entrava em contradição com o discurso recorrente, em educação, do atendimento às necessidades individuais e do respeito às individualidades. A idéia de que cada estudante possuía um tempo específico para a aprendizagem e que deveriam ser respeitadas as necessidades de cada um entrava em contradição com a forma escolar utilizada depois da quinta série. Cada estudante dispunha apenas de horários pré-fixados, independente do tempo que cada um precisava para aprender e realizar suas atividades. Todos dispunham de aulas de 45 minutos ou, no máximo, aulas geminadas, de 90 minutos, para a aprendizagem dos conteúdos, realização das atividades propostas pelo professor e a superação das dificuldades. O não cumprimento acarretava atrasos, acúmulo de atividades, perda de informações importantes e avaliações negativas.

Na prática havia fragmentação nas relações estabelecidas com os saberes escolares. Essas relações se mostravam multifacetadas, cruzavam diferentes sujeitos, em diferentes atividades, com múltiplas intenções, e carregavam emoções e desejos, contradições, alienação e dissimulação. A quinta só se constituía na série da continuidade, da possibilidade de avanço nos estudos desde que o estudante conseguisse dominar as relações formais de ensino, tempo e conteúdos.

Alunos que vinham acumulando muitas dificuldades desde as séries iniciais ressentiram-se na mudança de quarta para quinta série e com as formas de organização escolar. Se a ajuda de terceiros e proximidade dos professores das séries iniciais anteriormente representava apoio e segurança (*Ela pegava no pé, mas tava ali.* - aluna Tatiana), ao contrário, na quinta série, a relação com os professores caracterizou-se pelo distanciamento e negatividade (*lenta e problemática* – aluna Tatiana). Segundo Canário (2001, p. 141), *uma visão profundamente negativa e ultra desvalorizada dos públicos escolares* que considera o aluno como *um problema*. Estar na escola, realizar as atividades, participar não foi suficiente para que cada estudante pesquisado fosse considerado parte do mundo escolar. Seria preciso corresponder às expectativas dos professores e do padrão escolar. A valoração pelo *mérito* estava impregnada no imaginário escolar e ganhava um peso maior quando o estudante necessitava mudar de escola, outro aspecto a ser discutido à frente.

Se nas séries iniciais a bagunça era encarada como *coisa de criança*, da quinta série em diante se tornou um comportamento considerado reprovável e quase sempre

alegado pelos estudantes como justificativa para as reprovações. *Bagunçar e gazar aula* eram criticados por professores que solicitavam mudanças de atitude, autonomia e maior responsabilidade, já que se constituíam em comportamentos pouco aceitáveis para *alunos de quintas séries*.

Nessas situações, muitas vezes, verificou-se a reprodução do discurso proferido pela escola. O estudante incorporava o discurso e o disseminava no intuito de agradar ou se contrapor a expectativa do outro. O próprio estudante se referia a sua sala de aula como algo genérico, *essas quintas séries*, na qual se colocava na posição de mero expectador e não como sujeito da ação. Alguns estudantes se posicionavam dessa forma em relação à escola. Procuravam reproduzir comportamentos, normas, enfim, correspondiam aos requisitos exigidos por professores e escola. Muitas vezes era apenas uma forma discursiva de dissimulação na tentativa de amenizar as investidas dos professores com punições e atribuições de notas baixas. Outras vezes, como no caso de Gustavo, provocavam reações de agressão e rejeição à escola. Esse processo de contraposição às normas refletia-se nas relações com o saber, principalmente afetando estudantes que se encontravam em iminente situação de reprovação ou interrupção.

Os alunos estavam sob a responsabilidade dos professores apenas no período em que se encontram dentro das salas de aula. Os breves intervalos entre uma aula e outra, os períodos do recreio, as saídas, os espaços vagos eram gerenciados, em grande parte, pelos próprios estudantes. Para Gustavo era o tempo destinado à contestação da autoridade dos professores e estabelecimento de uma identidade, quase sempre aludida a aspectos negativos, do *aluno problema*. Esses comportamentos considerados *inadequados* eram classificados como *indisciplina* e constavam dos registros dos Conselhos de Classe na maioria das escolas estudadas.

Quase sempre o que acontecia nos horários de troca de professores em sala, da entrada e da saída era encargo do diretor ou da equipe pedagógica escolar. Alguns dos que exerciam essas funções chamavam para si essa responsabilidade, mas sem condições de exercê-la adequadamente pelo distanciamento e número de alunos para atendimento.

Por outro lado, a grande distância da quinta série com níveis de ensino que visavam à formação profissional e terminalidade escolar fazia com que a escola ainda não tivesse um sentido futuro, uma utilidade cotidiana para esses alunos. A

socialização, a relação com os amigos, ainda se mostrava prioritária, como ficou evidente em vários perfis apresentados.

Muitas vezes essa falta de sentido somava-se à inadequação nas formas de organização da escola e a mobilização para outras atividades externas a escolaridade levando à situações de *gazetas*. O controle das atividades e dos alunos variou entre as escolas estudadas. No caso das escolas municipais existia a figura do professor regente de classe, que assumia a responsabilidade sobre a turma. Entretanto, o nível de envolvimento de cada regente divergia de um estabelecimento para outro e de um professor para outro dentro da mesma escola.

A contradição nas formas de organização e controle entre as séries iniciais e finais no Ensino Fundamental, a primeira direta sob a autoridade de um professor, e outra de controle indireto ocasionou, para alguns alunos, a sensação de abandono; para outros, acostumados a serem controlados de forma mais rígida, a perda dos limites.

Na escola estadual para a qual Maria Lúcia foi transferida, depois de um período marcado por faltas, *gazetas* e reprovação, o controle era função do inspetor escolar com a finalidade de fiscalizar o uniforme, o comparecimento dos alunos através das cadernetas, os intervalos de aula, os horários de recreio e as liberações de alunos. Esse domínio, segundo a aluna, foi decisivo para que os pais permitissem seu retorno à escola. Na escola anterior, a passagem da quarta, com um controle direto, para a quinta série, em que não haviam formas de organização definidas, facilitou as saídas da aluna. Nem mesmo havia, naquela escola, momentos de maior contato como a entrega de boletins, onde as faltas registradas poderiam ter funcionado como alerta.

Na escola onde Augusto estudava dois funcionários, um de serviços gerais e outro da portaria, assumiram a função de controlarem entradas e saídas dos estudantes, principalmente no caso de liberações. Esse controle dificultava as saídas antecipadas dos alunos que, como ele, não pretendiam permanecer na escola. Entretanto, essas medidas nem sempre se mostraram eficientes para garantir as participações dos alunos em sala de aula ou a permanência na escola.

4.2.2. O sentido da escola (ou a falta de)

Este estudo possibilitou observar que a escola ocupava um lugar diferenciado na vida dos alunos e apresentava sentidos diversos especialmente para aqueles que vivenciaram situações de reprovação, interrupção e retorno escolares. Essa diversidade desvelou a variabilidade das trajetórias escolares, as características familiares e as condições objetivas de vida vividas por eles, e as formas de mobilização para com as atividades, já que os alunos iam construindo a imagem de si próprios ligados aos processos sociais que os engendravam. Desta forma, as relações com o mundo, os colegas, os professores, a família, estavam vinculadas às possibilidades objetivas e subjetivas de relacionarem-se.

Conforme visto na descrição dos perfis de configurações apresentados anteriormente, parte dos alunos que foram incluídos no primeiro agrupamento não pareciam mobilizados para as atividades escolares. A relação com a escola era de distanciamento. Desse grupo podemos destacar Letícia e Gustavo, para os quais a escola se apresentava como um espaço indesejado, rejeitado, uma imposição cercada de experiências negativas e de *insucesso*.

Não conseguiam manter boas relações com professores já que os consideravam representantes de um espaço ao qual não queriam pertencer. Desta forma, também eram rejeitados pela escola. As reações negativas às normas escolares e seus representantes se constituíram em formas de estabelecer uma identidade e um posicionamento político. Só conseguiam envolver-se em momentos pontuais nas atividades escolares. Gustavo via a escola como forma de castigo e Letícia como chantagem. Estar na escola significava a necessidade de cumprir normas por eles nem sempre reconhecidas. Não havia um desejo efetivo de permanecer nela, não gostavam de estudar e o nível de mobilização para com as atividades escolares era bastante fraco. O ambiente escolar não lhes era favorável e nem desejável, pois, contraditoriamente, consistia em um espaço de socialização e de rejeição. Zago encontrou também em sua pesquisa alunos que estabeleciam uma relação de *negação com o mundo da escola* (2000, p. 33). Essa pouca mobilização os aproximava dos processos de reprovação e interrupção escolar.

Em sentido oposto se encontravam os alunos Jackson, Tatiane e Vinícius. Para eles a escola representava oportunidade, continuidade escolar, acesso ao ensino superior, melhoramento das condições de trabalho e espaço de produção das relações

sociais. Esses alunos possuíam em comum mais do que o desejo de continuidade dos estudos, conseguiam reunir condições para superar as dificuldades e alcançar os objetivos almejados. Viam na escola e no trabalho novas oportunidades de progredir socialmente. Para Jackson a escola apresentava-se como instrumento de ascensão social e de oportunidade para participar do mundo do trabalho de forma competitiva.

Outro grupo embora apresentasse mobilização para as atividades escolares, nem sempre era suficiente para que superasse as dificuldades e avançasse na escolaridade sem outras reprovações e interrupções escolares. As dificuldades acumuladas, a falta de um apoio específico, já que esse tipo de atividade quase sempre visava atingir alunos que apresentassem poucas dificuldades, levaram muitos deles a buscar na interrupção, o desvio para outras atividades mais prazerosas, como as conversas com amigos, as saídas fortuitas, o investimento no trabalho. Para muitos alunos a mobilização, a vontade de estudar e permanecer na escola, nem sempre foi reconhecida pelos professores. Eram as próprias dificuldades enfrentadas que os levavam a momentos de superação e envolvimento com a escola. Vanessa, Marlon e Tatiana, mesmo com a intensificação das dificuldades e a probabilidade de ocorrência de novas reprovações, buscavam táticas que os fizessem superar as dificuldades. O reconhecimento dos professores, apoio nos recursos da dependência ou, ainda, a troca de escola representaram estratégias utilizadas para alcançar a aprovação e à continuidade dos estudos, mesmo que essa continuidade fosse realizada fora do ensino regular. Marlon dividia a busca da escolaridade com o melhoramento das condições de trabalho e conquista de salário maior. Dividido, às vezes, tendia dar preferência à segunda opção.

Maria Lucia e Augusto faziam parte do grupo onde a fraca mobilização era compensada pelo apoio familiar ou formas rígidas de controle das atividades e frequência escolar. O caso de Augusto se enquadrava na falta de sintonia com a escola. Ele, cujos pais possuíam nível de escolaridade superior, admitia que a escola não o mobilizava porque os conhecimentos ali ensinados não tinham utilidade futura. O castigo e a pressão foram formas familiares desenvolvidas para mantê-lo na escola.

4.2.3. As relações com os conhecimentos escolares: dificuldades acumuladas nas séries anteriores ou específicas da quinta série

O terceiro princípio facilitador das reprovações e interrupções escolares estava vinculado às relações estabelecidas pelos alunos com os conhecimentos escolares e o acúmulo das dificuldades ao longo das séries e dentro de cada área de conhecimento.

A sistematização desse conhecimento escolar nas séries finais do Ensino Fundamental caracterizou-se pela individuação e fragmentação além de não ter sido oportunizado pela escola de forma igualitária para todos os alunos e nem produzido de forma neutra (PARO, 2001), fato esse confirmado por Silva (1996, p. 83) ao analisar os conteúdos que compunham o currículo escolar. O que foi considerado importante para a produção do conhecimento e dos instrumentos de avaliação dependia da relação que cada professor iria desenvolver na sua área de conhecimento, com os currículos oficiais e da pressão exercida sobre as escolas pelos sistemas de ensino.

A hierarquia expressa no currículo escolar na quinta série ultrapassava o ler, escrever e contar, identificados como conhecimento escolar das séries iniciais. Na quinta série as referências feitas pelos alunos, com relação às dificuldades, quase sempre estavam relacionadas a uma disciplina curricular.

A distribuição desigual de carga horária entre as disciplinas demonstrou a existência de uma hierarquia entre os campos de conhecimento. Matemática e Língua Portuguesa possuíam a maior carga horária, seguidas pelas disciplinas de História, Geografia e Ciências. Em último lugar encontravam-se as disciplinas de Educação Artística, Educação Física e Língua Estrangeira. Essa hierarquia correspondia, de alguma forma, às representações simbólicas entre as disciplinas e foram incorporadas pelos alunos e professores. A Matemática pareceu ser aquela que apresentava maior força simbólica junto aos alunos e vinha sendo responsável por grande parte das reprovações e das dificuldades enfrentadas. As disciplinas de Geografia e História também concentraram significativo número de reprovações.

A força simbólica da Matemática serviu para que Tatiane conseguisse se destacar junto a professores e colegas após um período de afastamento da escola. Estudar Matemática, segundo ela, era a atividade que mais gostava de fazer na escola. Para isso, organizava-se em grupos de estudo que tinha em comum o gosto

pela Matemática. Identificar-se com essa disciplina lhe proporcionou respeito e favoreceu sua integração na escola. Para ela

quem vai mal em Matemática é aluno que tem problemas, tem dificuldade é difícil para quem tem dificuldade conseguir recuperar em Matemática. Nas outras matérias se você vai mal é porque não estudou, não entregou os trabalhos, relaxou, e é mais fácil conseguir. Em Matemática não, se você vai mal, sempre tá com problema. Se você vai bem todo mundo te acha inteligente, te respeita mais.

O domínio da linguagem escrita e da linguagem matemática encerrava grande parte da norma culta difundida nas escolas. O acesso a essas linguagens não se deu de forma homogênea. Não havia programas padronizados e a formação dos professores era bastante diferenciada. A escola e cada professor estabeleceram conteúdos a serem trabalhados em cada série.

As dificuldades com os saberes escolares, definidas pela nomeação das disciplinas, apresentavam-se de duas ordens: 1) as acumuladas desde as primeiras séries do Ensino Fundamental e que estavam relacionadas às duas formas de linguagem: oral, escrita e matemática; 2) aquelas, de ordem específica, relacionadas a alguma área do conhecimento e identificadas na quinta série. Ambas possibilitaram situações de reprovação e interrupção escolar.

Sete entrevistados apresentaram dificuldades relacionadas aos conteúdos considerados *básicos* nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A referência foi feita de forma genérica como no caso de Tatiana: *eu tenho dificuldade em Matemática, eu sempre tive. Em português eu tenho dificuldade pra lê*. Além dela, Letícia, Thiago, Estevan, Gustavo, Vanessa e Augusto vinham acumulando, desde o início de suas escolarizações, *tropeços* nos processos de leitura, escrita e cálculo, ocasionando reprovações e a intensificação de problemas nos conteúdos específicos da quinta série. Essas dificuldades também afetaram o rendimento em outras disciplinas. Alunos como Thiago, Letícia e Gustavo, ao final do ano letivo, apresentaram notas insuficientes para a aprovação em quase todas as disciplinas.

Nos casos de Vinicius, Tatiane, Jackson, Maria Lúcia e Marlon as dificuldades apresentavam-se pontuais e relacionadas a conteúdos e disciplinas específicas. Alguns alunos conseguiram explicitar as dificuldades citando conteúdos específicos como *raiz quadrada e operações de divisão* (Thiago).

Um dos principais argumentos utilizados por professores, para negar os pedidos de revisão das reprovações escolares de alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio em São Paulo, identificado por Sampaio (2004), foi o da *falta de pré-requisitos*.

Da mesma forma, na pesquisa desenvolvida nas onze escolas e nas entrevistas com os alunos, esse encadeamento de conteúdos de um bimestre para outro, ou de uma série a outra, era visto de modo mais ou menos rígido dependendo da área de conhecimento e do professor. Nas disciplinas como História, Geografia e Ciências havia *maior frouxidão*, quando comparadas a de Matemática, em relação à forma das atividades e das avaliações desenvolvidas. Os alunos entrevistados destacaram que o grau de dificuldade nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa eram maiores, demandavam mais tempo de dedicação e se mostravam menos suscetíveis a recuperações de curto prazo. Já nas áreas de conhecimento relacionadas aos conteúdos de História, Geografia e Ciências os trabalhos e exercícios atribuídos aos alunos, no intuito de recuperar conteúdos e notas, eram comuns. Essa diversidade indicava bases de conhecimento diferenciadas entre as disciplinas curriculares e o uso de metodologias específicas. No entanto, nem sempre era isso que ocorria nas escolas. A falta de pré-requisitos foi a principal justificativa da professora de Geografia que manteve Marlon reprovado na oitava série. Tatiane ao contrário de Marlon, contou com a *ajuda de um professor dando trabalhos* que facilitaram a recuperação e complementaram a média necessária para aprovação. *É que eu relaxei mesmo. É que no primeiro trimestre eu tirei 6,0 e achei que no segundo eu também ia tirar um seis. Eu relaxei demais e fazendo o que não devia. E eu não entregava os trabalhos.*

Ao contrário dos resultados observados por Sampaio (2004) onde a interferência da disciplina de Inglês nas reprovações escolares era pequena, surpreendentemente essa disciplina destacou-se em relação ao número de reprovações em pelo menos três das escolas pesquisadas. Nos depoimentos dos alunos ganhou destaque como causadora de dificuldades e motivo de reprovações e interrupções escolares. A disciplina de Língua Estrangeira – Inglês foi incluída nos currículos escolares como obrigatória a partir da década de 1960 e nos anos de 1990 foi considerada fundamental para a inclusão dos alunos no mundo globalizado. Ela deveria compor a formação do indivíduo voltada à aquisição de conhecimentos e

formas de pensar e ver o mundo – *tem valor social* (BRASIL, 1996). Contudo, se tornou, juntamente com outras áreas do conhecimento, instrumento de exclusão escolar. Vinha produzindo situações de reprovação e interrupção escolar entre alunos da classe popular mais do que os inclui socialmente. Dez, dos treze alunos entrevistados, foram reprovados pelo menos uma vez nessa disciplina. Desses, nove referiram-se a problemas relacionados às questões metodológicas e ao relacionamento com professores, registrados nas atas dos Conselhos de Classe.

Já as disciplinas de Educação Artística e Educação Física possuíam, tradicionalmente, importância secundária na escola quando comparadas com as demais disciplinas. Apresentavam maior proximidade aos interesses dos alunos pelo caráter prático e prazeroso. Conseguiram, no caso dos entrevistados, congregar o interesse e a aprovação de todos. O próprio professor da disciplina de Educação Física que trabalhava inicialmente com a seleção de atletas para participação em competições, condenava esse tipo de trabalho realizado e procurava atuar em atividades de caráter coletivo. As atividades realizadas na sala de informática também estavam relacionadas à vida cotidiana dos estudantes e sofreram menor influência dos fatores de seletividade e mérito.

Foi observado que a identificação dos alunos com alguma das disciplinas facilitou a continuidade escolar. No entanto, tal identificação mantinha relação com a imagem do professor responsável pela disciplina eleita. Ou melhor, essa relação, em alguns casos, estava diretamente ligada à forma de trabalho que cada professor vinha desenvolvendo, caracterizando maior ou menor proximidade dos estudantes com o campo de conhecimento.

As atividades de leitura e produção escrita mostraram-se, juntamente com a Matemática, fator desencadeador de reprovações. Identificaram-se, entre os alunos entrevistados, relações diferenciadas com essas atividades: 1) negativa e de recusa; 2) positiva, de busca de conhecimento, desenvolvida além das atividades escolares e 3) estritamente escolar, relacionada apenas ao cumprimento dos exercícios e trabalhos solicitados pelos professores.

Para Letícia e Gustavo a relação com a produção escrita e a leitura não era efetiva e suficiente para produzir textos adequados. Letícia, que repetia a quinta série pela segunda vez, pareceu incorporar o discurso escolar de que para realizar uma produção escrita competente era preciso fazer muitas leituras. Segundo ela, *Texto eu*

não escrevo muito bem. É que eu não leio muito livro. Quando questionada sobre a afirmação feita, mostrou-se surpresa e respondeu não saber. Esse fato indicou que a simples incorporação de um discurso professado pelos docentes não era suficiente para explicar os problemas com a leitura e a escrita apresentados pela aluna. Também, para Gustavo a difícil relação com a escrita originou-se desde as primeiras séries e expressava a história das precárias relações escolares vividas. *Eu não gosto de lê e nem de escrevê. Até hoje se tem que escrevê eu caio fora.*

Três dos alunos entrevistados afirmaram ler habitualmente e de forma desvinculada das atividades obrigatórias escolares. No caso de Vinicius a leitura consistiu em atividade cotidiana e prazerosa desenvolvida no período de interrupção escolar e que o ajudou a manter vínculo com a escolaridade. Ler, para ele, tinha o significado de aprender, de ampliar conhecimentos e de especializar-se. A busca desse conhecimento lhe proporcionou o estabelecimento de outras relações e a ampliação de novas oportunidades. *Eu leio bastante, eu aprendo lendo. [...] revista, um livro, mas eu gosto mesmo de ler sobre computação. Na quarta sai muita coisa de computador no jornal e o gerente do hotel sempre me dá pra levá pra casa.*

A descoberta da leitura como produtora de conhecimento pareceu ter sido desencadeada com o retorno de Maria Lúcia à escola, produzindo maior envolvimento com a escolaridade. Entretanto, esse incentivo adveio externamente à escola. Já para Augusto a leitura representava oportunidade voltada para as leituras informativas que envolviam as atividades esportivas nas quais tinha interesse pessoal.

A maioria dos entrevistados se encontrava no grupo onde a prática da leitura e da escrita estava diretamente vinculada às atividades escolares obrigatórias. Thiago, Marlon, Vanessa, Tatiana, Tatiane, Jackson, Camila e Estevan encontravam-se neste caso. Não havia hábitos de leitura estabelecidos. Em grande parte elas encontravam-se restritas a fragmentos de textos literários incluídos nos livros didáticos e em interpretações destituídas de discussão coletiva, concentradas nas respostas individuais e corrigidas com base nas respostas padronizadas do livro do professor. Para Thiago uma obrigação nem sempre bem recebida porque o esforço despendido na atividade lhe ocasionava dores de cabeça.

Por outro lado, a leitura utilizada como estratégia no ensino, principalmente nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, vinha também causando

dificuldade para a aquisição dos conhecimentos nos casos de alunos que não mantinham boa relação com a leitura e a produção escrita e aqueles que apresentavam dificuldades acumuladas desde as séries iniciais.

A aproximação ao processo da leitura, em alguns casos, se iniciou após mudanças de escola ou períodos de afastamento das atividades escolares. Estevan embora tivesse desenvolvido uma postura próxima do processo de leitura - *Agora se eu pego uma revista eu leio antes eu só olhava* – o fez com objetivos exclusivamente escolares, já que as leituras realizadas tinham a finalidade de atender aos requisitos de trabalhos de pesquisa. Mostrava-se arredio à literatura – *livro mesmo eu não leio* – , provavelmente resquício da relação negativa e mecânica no desenvolvimento da atividade. A leitura para Tatiana alimentava *o sonho de estudar, terminar a oitava série e continuar a estudá*. O gostar de ler pareceu compensar as dificuldades acumuladas em Matemática que a levaram a reprovar, mais de uma vez, e ter procurado o ensino noturno. *Agora to lendo mais. Eu gosto de ler revista, livro, tudo que cai na minha mão, até revista de artista de televisão*.

Lahire (1997) aponta que, embora o distanciamento dos processos de leitura tivesse correlação com a ausência de um *ambiente familiar letrado*, não era suficiente para explicar os casos de alunos que apresentavam condições familiares desfavoráveis e, no entanto, desenvolviam uma relação positiva com a leitura e escrita, ou inversamente (LAHIRE, 2002, p. 182). No caso de Jackson e Augusto, havia no ambiente familiar possibilidade de convivência diária com livros e leitores, entretanto esse contato não foi suficiente para motivá-los para a prática da leitura.

Com relação à produção escrita a maioria dos alunos entrevistados não mantinha relação positiva com a atividade, até porque na quinta série o escrever estava ligado à obrigação de produzir um texto de forma quantitativa, quase sempre associada a número mínimo de linhas ou páginas que deveriam ser produzidas. A preocupação voltava-se ao *quanto* seria necessário produzir para atingir as metas estipuladas por professores. No entanto, essa produção estava vinculada às atividades escolares. Para Tatiane escrever significava atender aos requisitos propostos na escola, mesmo que fosse apenas por suposição sua e não uma condição objetivada pela professora - *Hoje a professora de ciências pediu para escrevê (...) e eu escrevi duas folhas. Eu disse o que eu achei, mas eu falei mais coisa pessoal minha, eu não falei muito das aulas*.

Os alunos compreendiam as atividades de leitura e escrita como processos distintos, provavelmente pela forma como a disciplina de Língua Portuguesa vinha sendo estruturada nas escolas - uma função da leitura, uma da escrita e outra das regras gramaticais. Tatiane, que estava cursando a sétima série do Ensino Fundamental, reconhecia que para *ser boa na disciplina de Língua Portuguesa* era preciso dominar as técnicas de escrita, mas não obrigatoriamente as de leitura. A realização de exercícios, provas e trabalhos estavam voltados mais ao cumprimento de conteúdos curriculares do que à busca da produção do conhecimento.

Tatiane e Thiago, além do enfrentamento as dificuldades na produção escrita e leitura, temiam a exposição frente ao grupo de colegas. A primeira, não aparentando grandes dificuldades, ficava inibida. O outro sentia dor de cabeça ao ser solicitado a ler para a classe. O medo de se expor, principalmente naqueles alunos que haviam vivenciado situações limites de escolaridade, foi também destacado por Lahire (1997) em suas pesquisas.

Finalmente, cada aluno tem reagido de forma diferenciada aos modelos instituídos formalmente ou subjetivamente, dependendo das condições de cada estabelecimento e de cada estudante. As normas e requisitos, gradativamente interiorizados pelos estudantes, agiam como elementos facilitadores nas relações escolares, mas não retiravam a capacidade de construir suas próprias experiências. Metodologicamente cada campo de conhecimento tinha sua forma de organização articulada com os sujeitos que nela atuavam. Assim, em Matemática a realização da lista de exercícios apresentava uma característica própria na disciplina e era, quase sempre, precedida de explicações orais sobre os conteúdos e resolução de modelos frente aos alunos. Nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, contrariamente ao apresentado na situação anterior, havia preponderância de atividades de leitura de textos e trabalhos escritos que se estendiam para a disciplina de Língua Portuguesa. Em Inglês, a repetição de exercícios baseados em modelos e a tradução de pequenos textos marcaram as atividades desenvolvidas. Já em Educação Física e Educação Artística predominavam as atividades práticas e lúdicas.

As dinâmicas de trabalho, quase exclusivamente, eram realizadas em sala de aula, com preferência para as atividades coletivas o que mostrava um reconhecimento por parte dos professores que o ensino era fruto de atividades essencialmente relacionais. Mesmo na disciplina de Matemática, em que havia um predomínio pelo

uso de atividades individualizadas, o exercício realizado em duplas já contava com a anuência dos professores para satisfação dos alunos.

Além das atividades realizadas em sala de aula as tarefas escolares, quando existentes, contribuía para o desenvolvimento da relação com os estudos. Mesmo incipientes, as tarefas vinham representando um elo entre a escola e as famílias - um dos poucos momentos de dedicação e reflexão sobre determinados conteúdos que os alunos realizavam fora do ambiente escolar. *Só estudo quando tem tarefa ou prova* era a afirmação mais freqüente entre os entrevistados. Desta forma, dez dos treze entrevistados consideravam que estudar produzia um significado específico - o de fazer tarefas domiciliares - diretamente relacionadas às atividades que envolviam atribuição de conceitos e notas. Assim havia, para a maioria dos entrevistados, relação direta entre tarefa domiciliar e espaço de estudo.

Três atividades estavam diretamente ligadas às tarefas domiciliares: a realização de exercícios de fixação dos conteúdos, a revisão de exercícios e conteúdos no dia que antecedia as provas e os trabalhos de pesquisa. Em relação à primeira, somente dois alunos afirmaram adotar uma sistemática para rever os conteúdos escolares mesmo que não houvesse trabalhos agendados por professores. Duas alunas passaram a considerá-las como formas de estudo após terem sido reprovadas. Entretanto, nove dos treze alunos entrevistados afirmaram estudar somente quando lhes eram atribuídos exercícios escolares para executar em casa. Como a periodicidade dessas atividades domiciliares não obedecia a uma regularidade, muitos alunos encaravam a falta delas como a não necessidade de estudo em casa. A maioria dos alunos se mostrava disposta a estudar somente quando lhes eram atribuídos exercícios domiciliares. O tempo de estudo em casa quase inexistia. Finalmente, a grande maioria também estudava no período que antecedia a realização das provas. Thiago, que estava trabalhando em meio período, estudava somente quando havia prova agendada e reconheceu que despendia pouco tempo para essas atividades.

No caso desta pesquisa, ocorreram contatos sistemáticos dos pais e irmãos com as tarefas domiciliares, segundo os alunos entrevistados. Entretanto para muitos pais a pouca escolaridade não lhes possibilitava dar apoio efetivo às tarefas e trabalhos escolares. Canário (2001, p. 91), ao estudar casos de alunos que apresentavam dificuldades, afirma que as *tarefas remetidas para a esfera doméstica*

constituíam-se, em muitos casos, em elementos que reforçavam situações de desigualdade. Nesse sentido Dubet também considera que as mudanças no funcionamento da escola vinham aprofundando as desigualdades com a requisição por parte da escola da mobilização dos pais para o auxílio nas tarefas escolares (2003, p. 36). No caso de Vanessa e Camila o apoio dispensado pelas famílias se colocava mais como apoio moral, troca de relações pessoais e de experiência de vida.

Em parte das instituições escolares por nós pesquisadas havia tendência à desqualificação da participação das famílias das classes populares na escolarização dos filhos e uma cobrança sistemática alegando não haver interesse deles em participar das atividades desenvolvidas pelas escolas. No caso dos entrevistados não foi muito diferente. Todas as escolas pesquisadas reclamavam sistematicamente da não participação dos pais nas atividades dos filhos e do pouco interesse pela escolarização. Poucos eram os pais que se enquadravam da forma descrita pela escola. Talvez haja, sim, distância entre a expectativa dos professores e da escola e dos pais.

A expectativa, por parte da escola, era de que os pais, na impossibilidade de auxiliarem na resolução dos exercícios domiciliares, impusessem aos filhos horários para estudo. Efetivamente isso acontecia com pouca frequência e de forma irregular. Os pais não costumavam impor horários para a realização das tarefas domiciliares ou estudo; apenas duas famílias controlavam horários e o cumprimento das tarefas escolares. A maioria não exercia de forma mais rígida o controle da frequência escolar e dos estudos. No entanto, isso não significava falta de apoio à escolaridade dos filhos.

Muitos alunos apresentavam independência na execução das tarefas escolares e não pareciam necessitar do apoio familiar. Alguns preferiam contar com a ajuda de colegas da escola ante a dificuldade que muitos pais apresentavam em relação aos conteúdos escolares. Muitas vezes a cobrança realizada pelos pais não se mostrou efetiva, pois o cumprimento das tarefas também dependia da vontade do aluno em realizá-las. Era o caso de Gustavo.

Não havia padrões pré-estabelecidos nos comportamentos que os alunos apresentavam na execução dos trabalhos domiciliares. Muitos tomavam atitudes divergentes, ora executando todas as atividades previstas, ora recusando-se a realizá-las.

Mesmo assim, a grande maioria dos pais verificava, na medida de suas possibilidades, as atividades desenvolvidas e reforçava direta e indiretamente a relação dos filhos com a escola. Mesmo os que se mantinham mais distantes recebiam os registros das notas, iam à escola quando chamados buscavam explicações sobre o trabalho escolar, acatavam as queixas de professores atribuindo-lhes castigos ou reprimendas. Os que não compareciam à escola procuravam impor padrões de comportamento para melhorar o desempenho do filho na escola. Quando o nível de escolaridade dos familiares era mais elevado à ajuda se mostrou mais efetiva e sistemática. Nos casos de não auxílio por parte dos pais os alunos acabavam contando com outras pessoas como vizinhos e colegas de escola no acompanhamento das atividades.

O apoio nas tarefas domiciliares estava relacionado à existência de melhores níveis de escolaridade. A mobilização dos irmãos ou pais ocorreu em maior número nas famílias que apresentavam maior escolaridade e adoção de estratégias de estudo. No entanto, havia aqueles que contavam com apoio efetivo; os que o apoio se constituiu mais em intenção do que na prática, e aqueles que realizavam as atividades sozinhos.

O ritmo de atribuição de tarefas escolares não era o mesmo durante o ano letivo. Sua intensificação acontecia no início das aulas e ia sendo reduzida à medida que o ano letivo ia sendo concluído. Também a frequência dependia dos professores, da característica de cada disciplina e da prática adotada na escola, embora não houvesse uma regra instituída para isso. Nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, essas, na maior parte das escolas estudadas, eram regulares, e quase sempre, devolvidas aos alunos para revisão ou corrigidas coletivamente em sala de aula. Entretanto, não havia uma regra para o recebimento e correção, por parte dos professores. Alguns corrigiam, outros exerciam um controle rígido e de comunicação com os pais dos alunos que não as realizavam, e ainda os que mantinham uma relação descompromissada quanto ao controle de execução das atividades.

Na disciplina de Ciências aplicavam-se exercícios em menor número quando comparadas às tarefas de Matemática. Em História e Geografia, na maioria dos casos, se constituíam em trabalhos escritos e relatórios esporádicos e pontuais. Muitos dos professores utilizavam a biblioteca para a realização de pesquisas e os livros didáticos como fonte de informação. No entanto, mesmo que as áreas de

conhecimento mostrassem tendência a maior ou menor relação com as atividades domiciliares, não havia uma regra instituída pelas escolas. O número e tipo de exercícios domiciliares dependiam da forma de trabalho de cada professor, eram eles que definiam a frequência e a quantidade de tarefas a serem realizadas.

Sem dúvida, o reduzido número e o pouco estímulo na adoção de estratégias de estudo e práticas de revisão dos conteúdos escolares pareceu entrar em contradição com as queixas frequentes de professores em relação ao não cumprimento desse tipo de atividade. No caso da existência de atividades domiciliares, provas e trabalhos, os alunos mantinham uma rotina. Aqueles que estudavam no período da manhã organizam-se para o cumprimento das tarefas após os compromissos caseiros e até mesmo, após ter realizado outras atividades. Já os que estudavam no período da tarde, geralmente utilizavam o período noturno para isso.

Os alunos que trabalhavam em período integral tinham pouco tempo para dedicação as tarefas domiciliares, limitando-as exclusivamente ao período de permanência na escola. Muitas das escolas que desenvolviam atividades no período noturno não mantinham uma relação estreita com essas atividades. Os exercícios, revisão de conteúdos e trabalhos de pesquisa eram realizados somente durante as aulas.

4.2.4. A avaliação do rendimento escolar: padrões e critérios de aprovação

Como os alunos vivenciaram os processos de avaliação do rendimento escolar e como esse aspecto afetou, direta ou indiretamente, o rendimento escolar dos alunos constituiu o terceiro princípio. Sem dúvida, as inúmeras mudanças nas regulamentações da avaliação do rendimento escolar, pelos sistemas estaduais e municipais, refletiram na relação que os alunos desenvolveram com a escola, gerando dúvidas, insegurança e mesmo surpresa nos processos de reprovação escolar.

Os processos de avaliação do rendimento escolar ocupavam posição de destaque nas escolas estudadas. A função de verificação da aprendizagem dos conteúdos escolares colocava os processos de ensino-aprendizagem em um plano

secundário. Essa contradição vinha promovendo embates e dificuldades para o estabelecimento das regulamentações da avaliação para os sistemas de ensino.

Mesmo tendo ocorrido avanços significativos nas idéias sobre currículo e avaliação, estes não foram suficientes para superar o caráter dicotômico e dualista existente no processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente, da avaliação – caráter este que se refletia na forma de organização do conhecimento em disciplinas e áreas. Ainda havia predomínio das idéias positivistas que implicavam em medir o objeto, classificá-lo e hierarquizá-lo. Tal padrão tinha por base valores e competências dos programas de ensino e o poder hierárquico exercido pelos professores. Essas idéias não eram exclusivas do processo de avaliação, pois também se encontravam imbricadas nas relações pedagógicas.

Para Esteban (2004, p. 19), a perspectiva classificatória na avaliação atuava numa *“relação intersubjetiva” baseada na classificação e que “transformava o outro em objeto”*. A avaliação não só classificava, mas selecionava e categorizava os alunos em aprovados e reprovados. Essa condição determinava o lugar a ser ocupado pelos alunos no ano subsequente. A avaliação se apresentava como medida de seleção, de filtro para a continuidade escolar. Por meio dela, ou não, os alunos refaziam caminhos já percorridos, cumpriam as regras impostas para aqueles considerados não aptos a prosseguir na escolaridade.

Entre os treze alunos entrevistados, onze afirmaram haver diferenças nos critérios e regulamentações adotados entre os estados e entre os sistemas estaduais e municipais, dentro de uma mesma escola; entre o ensino regular e outras modalidades de ensino, e pelos professores em cada disciplina. Para os alunos que por mudanças de um estado para outro da federação, e entre escolas queixavam-se da dificuldade em entender as diferenças e divergências estabelecidas nos critérios, médias necessárias, e nas formas de recuperação e registro.

Também as transferências ocorridas entre escolas do sistema estadual e municipal de ensino suscitavam dúvidas, insegurança e dificultavam o entendimento dos critérios adotados. Provavelmente por esse motivo muitos alunos estivessem atentos ao acompanhamento das mudanças realizadas de um ano para outro. Eles mostravam-se preocupados com as condições que pudessem interferir nas condições de aprovação. Entretanto, na maior parte das vezes, essa preocupação não foi suficiente para evitar a reprovação.

As exigências curriculares e as condições nas quais se realizavam o ensino e o controle dos resultados dificultaram a recondução dos alunos ao percurso regular de ensino. Segundo Sampaio (1998, p. 105-107), a continuidade desse processo “gerava novas lacunas e dificuldades, resultando em uma ou mais reprovações no percurso de sua vida escolar”.

Nas atas de Conselho de Classe, eram comuns as referências sobre o esforço que alguns alunos demonstravam e que contribuíram para as decisões de aprovação – além de terem reprovado em apenas uma disciplina,

demonstraram esforço e crescimento durante o ano; aluna esforçada, capaz, porém precisava de reforço em Matemática; Excesso de faltas, não veio fazer as provas finais, mesmo assim foi muito bem em alguma disciplina, tinha condições para aprovação. (ESCOLA 1M, 2000 – 2004b),

Para os alunos havia expectativa de que seus esforços fossem reconhecidos na avaliação. No entanto, nem sempre o esforço despendido era considerado como requisito para aprovação. Vanessa, reprovada duas vezes na quinta série, não conseguia compreender como *muitos alunos que não estudavam, não se esforçavam e nem cumpriam as atividades na escola eram aprovados*. A sua obstinação em estudar nem sempre foi reconhecida e segundo ela, *os alunos que vinham apresentando, durante o ano letivo, dificuldades nos conteúdos escolares, e que apresentavam notas próximas ao limite mínimo necessário para aprovação também foram reprovados*.

Os relatos dos entrevistados levaram a concluir que, mais do que o esforço individual, o que ajudava a definir a promoção era a posição em que cada aluno se encontrava em relação a outros alunos. Como não havia padrões de homogeneidade, um aluno que em comparação com outro fosse considerado reprovado, em outra sala e escola poderia ser aprovado. Somente essa relativização seria suficiente para tornar insustentável à defesa pela reprovação escolar. Havia casos nos quais os elementos para comparação se encontravam na própria família. No caso de Vinicius a alegação para a reprovação, segundo ele, estava na comparação entre os resultados alcançados pelo irmão que estudava na mesma sala. Já para Augusto as observações dos professores centravam-se na comparação entre o rendimento escolar dele e os obtidos pelas irmãs em anos anteriores.

Por outro lado, a finalidade da verificação escolar, geralmente, se apresentava distante no estabelecido nos diagnósticos para a correção dos rumos e permanecia regida por critérios de seletividade. Corrigir rumos não era uma meta considerada pela maioria das escolas, já que as concepções sobre carência cultural e familiar permaneciam vivas, impingindo ao aluno e à família a responsabilidade exclusiva pela reprovação.

Para os alunos às diferenças apresentadas entre as disciplinas e os critérios utilizados pelos professores para avaliar eram fatores de preocupação constante. Os alunos se referiram a existência de variadas formas e critérios que os professores utilizavam para aprovar ou reprovar um aluno. Cada professor adotava critérios que se somavam à especificidade metodológica de cada disciplina. Essa fórmula, em interseção com a regulamentação oficial adotada, estabelecia os critérios finais para aprovação, nem sempre declarados ou conscientemente utilizados. As características específicas das avaliações adotadas em cada disciplina se confundiam com os instrumentos utilizados pelos professores. Os alunos relatavam que havia especificidade de instrumentos de avaliação em cada disciplina. Em Matemática e Ciências, os professores freqüentemente lançavam mão de provas. Esse tipo de avaliação induzia alguns alunos a se prepararem, revisando matérias, refazendo exercícios, olhando os cadernos e tirando dúvidas com colegas.

Em Educação Física e Educação Artística a participação nas atividades servia de parâmetro, não havia momentos especiais para se avaliar. Já em História e Geografia os trabalhos escritos marcavam as formas utilizadas, embora as provas objetivas e subjetivas também fossem utilizadas.

Os pais consideravam que a prova era sinônimo de avaliação e, portanto, não podia estar dissociada do ensino. Nas escolas onde esse tipo de instrumento fora abolido questionava-se como os alunos podiam aprender se não faziam provas. Era também uma forma de questionamento para possíveis reprovações²⁹. As provas e trabalhos eram sinônimos de avaliação e concentravam os argumentos de que os professores os utilizavam para referendar as aprovações ou reprovações escolares.

Todos os entrevistados foram submetidos, em suas trajetórias escolares, a avaliações quantitativas baseadas em valores numéricos. Nos históricos escolares de

²⁹ Em Florianópolis uma das escolas estaduais aboliu as provas em datas específicas, de 1996 até 1998.

alguns desses alunos foi possível observar mudanças nos valores utilizados que variavam de cinco até sete pontos. Essas diferenças se tornaram mais significativas dependendo de como cada professor valorava as diferenças numéricas entre a média necessária para a aprovação. A falta de décimos levou à reprovação alguns dos alunos entrevistados. Esse tipo de prática, que parecia abolida das escolas constava dos históricos escolares de três alunos. Para outros professores essa diferença não era definidora para a reprovação e constituíam-se em *chances que os professores davam aos alunos*. Letícia, Estevan e Augusto puderam contar com a *boa vontade* dos professores para serem aprovados. Já Marlon e Tatiana tiveram uma segunda chance somente depois de multireprovações.

Por outro lado, as condições objetivas do trabalho de cada professor, condicionadas pelo número de alunos, carga horária, número de escolas, determinavam a forma de trabalho de cada um. Alguns adotavam estratégias que pudessem facilitar o andamento das atividades de sala de aula e desenvolver suas práticas. O professor de Matemática de Thiago conseguia, no mesmo dia, aplicar provas, corrigir e recuperar conteúdos não superados pelos alunos, enquanto outros levavam mais de duas semanas para fazê-lo. Essa forma de trabalho só lhe possibilitava a utilização das provas como instrumento avaliativo.

A inclusão da recuperação paralela, como condição obrigatória a todos os alunos do Ensino Fundamental, surgiu em 1996, com a aprovação da Lei 9394/96. Os sistemas de ensino e seus respectivos professores tiveram de se adequar às medidas instituídas. Foi por isso que todos os alunos entrevistados destacaram as formas que os professores utilizam para cumprir a determinação legal como possibilidade de melhorar as condições de aprendizagem.

Havia diferenças significativas na realização da recuperação entre professores e escolas. No entanto, pelos depoimentos observou-se que a recuperação de *conteúdos não assimilados em cada disciplina* se confundia com a *recuperação de notas*, que consistia em alcançar uma média numérica para sair da condição de reprovado.

Avanços nos processos de avaliação puderam ser observados. As inúmeras discussões em prol de princípios qualitativos resultaram na alteração de alguns procedimentos. Passaram a ser valorizadas atividades avaliativas realizadas coletivamente. Provas com consultas demonstraram que mudanças vinham sendo

gestadas no sentido de retirar o caráter exclusivamente individual para pensar na produção do conhecimento como produto das relações entre os sujeitos. Entretanto, se ocorreu valorização desses procedimentos os resultados finais das avaliações ainda se mostravam individualizados e seguiam padrões que buscavam a mensuração do conhecimento, possibilitando a comparação e a classificação dos estudantes.

Para Esteban (2003) que vem estudando o processo avaliativo escolar ele ainda se constitui em

tarefa solitária, de responsabilidade exclusiva do professor que propunha os instrumentos a serem usados, elaborava-os, aplicava-os e analisava-os, acompanhada de pressão constante decorrente das repercussões do resultado da avaliação na vida do aluno ou da aluna. (ESTEBAN, 2003, p. 14).

Para os entrevistados que vivenciaram outras formas de acompanhamento, principalmente na EJA, existiam diferenças significativas. Nesse tipo de ensino, ao contrário do ensino regular, não havia preocupação com reprovação, seletividade e classificação dos alunos e os critérios eram consensuados.

Sem dúvida, a EJA buscou mudanças no sentido de não excluir os alunos. Não se pode desconsiderar a existência de contradições pelas quais professores e escolas passaram nas questões de avaliação. Muitos utilizavam estratégias de atendimento individualizado e de orientações em grupo na tentativa de atender alunos com maiores dificuldades. Essas estratégias puderam possibilitar avanços, mas também não foram suficientes para melhorar as condições de aprendizagem dos alunos.

Os Conselhos de Classe inseridos com a finalidade de instituir discussões coletivas sobre os processos de construção do conhecimento e de acompanhamento avaliativo das condições de ensino serviu, em parte, para modificação dos procedimentos avaliativos nas escolas.

No entanto as modificações realizadas não foram suficientes para alterar a correlação de forças entre professores, e entre professores e alunos, no sentido de tornar a avaliação participativa em todo o seu processo. Nos Conselhos de Classe finais em nenhuma das escolas onde foram realizadas entrevistas permitiu-se a participação dos alunos. As decisões finais de aprovação ou reprovação foram tomadas pelo grupo de professores e equipe pedagógica e registradas em atas de

Conselho de Classe³⁰. Os alunos eram comunicados da decisão final. As condições variavam dependendo dos professores, das relações com as áreas de conhecimento, do comportamento dos alunos, do período de análise e da correlação de forças que se estabeleceram em cada escola. Embora se constituíssem em decisões tomadas coletivamente refletiam mais momentos de embate do que de consensos em torno das questões de aprendizagem.

Embora não declarado, foi observada a existência de um critério de aprovação no Conselho de Classe das escolas municipais – ter reprovado em apenas uma disciplina. Essa regra construída subjetivamente não era explicitada diretamente nos Conselhos. Como os critérios de aprovação dependiam das relações estabelecidas às decisões podiam variar dependendo do aluno, da disciplina e do professor envolvido.

As justificativas apontadas em Conselho de Classe revelaram os critérios utilizados. Foram referendadas as decisões em reprovar quatro alunos e aprovar com dependência três. Dos quatro alunos reprovados a justificativa foi que dois *brincaram muito e não apresentaram maturidade suficiente para seguir à próxima série*, um *apresentou dificuldade para aprender*, e outro *não conseguiu atingir o mínimo dos objetivos propostos*. Dos aprovados em Conselho de Classe, com dependência, um *demonstrou esforço e crescimento durante o ano, além de ter reprovado em apenas uma disciplina*, os demais necessitavam de reforço na disciplina em que reprovaram (Matemática e Geografia). Em outra turma, na mesma escola, os dois alunos aprovados em Conselho de Classe *demonstraram crescimento e reprovaram em apenas uma disciplina*. Já numa terceira turma o aluno *brincou muito durante o ano, não levou a escola a sério, porém por ter reprovado em apenas uma disciplina*, foi aprovado com dependência (Escola 1M, 2000-2004) (Grifo nosso).

Nas escolas estaduais as decisões pela aprovação ou não, via Conselho de Classe, não obedeciam a nenhum critério que pudesse ter sido identificado na documentação analisada. Como não havia registros nos livros de atas das discussões para a tomada de decisão as inferências foram feitas pela observação dos históricos escolares dos alunos. Havia aprovações, numa mesma turma, de alunos com pendência por nota em três disciplinas e reprovação do aluno em apenas uma

³⁰ Somente na EJA os Conselhos de Classe contavam com a participação dos alunos.

disciplina. Esse grau de flexibilidade, ao que pareceu, dependia do grupo de professores, da equipe pedagógica e do aluno em discussão.

As notas não eram utilizadas como fator absoluto nas decisões. Observaram-se, nas escolas estaduais estudadas, alunos com notas abaixo do mínimo necessário para aprovação, faltando 0,2 ou 0,5 décimos e não foram aprovados, enquanto outros que necessitavam 1,0 e até mais de 2,5 em várias disciplinas foram aprovados em Conselho de Classe. Por isso alunos quando indagados sobre as perspectivas de aprovação não sabiam afirmar se teriam chances ou não de serem aprovados.

Pelo que inferimos não havia padrões de organização e nem critérios estabelecidos. Em muitos casos, a participação mais efetiva de algum professor podia favorecer ou não os alunos em situação de reprovação escolar. Para o estudante Estevan, que participou de um projeto organizado em 2002 por professores, no intuito de atender a alunos reprovados nas quintas séries, os embates e diferenças de opinião entre os professores deu por encerrada a experiência após um ano de avanços significativos (ESCOLA 5E, 2002). Nos casos de Tatiana e Vanessa, a espera por uma intervenção do Conselho de Classe, no sentido de avançar mais rápido entre as séries, foi longa e infrutífera.

Para os alunos os Conselhos de Classe eram vistos como espaços onde ocorriam as decisões sobre aprovação escolar. Os alunos não tinham clareza de como funcionavam, quais os critérios utilizados e nem que poderiam, teoricamente, participar do processo. Não era dada oportunidade de questionamento das decisões tomadas porque não havia nenhum esclarecimento das possibilidades de recurso contra as decisões tomadas e nem critérios que orientassem as decisões de aprovação ou reprovação ao final do ano letivo.

Sem dúvida, mostrar-se interessado, esforçar-se, era fator considerado nos Conselhos de Classe. Eram comuns as observações que justificavam as aprovações – “demonstraram esforço e crescimento durante o ano; aluna esforçada, capaz, porém precisa de reforço em Matemática”.(ESCOLA 1M, 2000) Por outro lado, a incorporação da culpa pela reprovação, já anteriormente apontado neste trabalho, surgiu de forma significativa na fala dos alunos ao referirem-se as avaliações. Os alunos pós-reprovações assumiram a culpa por terem brincado demais, não estudado e nem comparecido as aulas. Quase todas as observações que justificavam as

reprovações nas decisões de Conselho de Classe reuniam as duas condições essenciais: *falta de capacidade e de vontade*.

Por outro lado, os Conselhos também representavam também momentos de facilitação, de afrouxamento dos critérios de avaliação. Essa condição, identificada de forma mais explícita em uma das escolas municipais resultou em acordos internos pela não divulgação das decisões tomadas sobre os resultados finais na escola (ESCOLA.4M, 2000-2004b)

Segundo a equipe pedagógica, isso evitava constrangimentos quando algum professor utilizava o fato como estratégia de intimidação aos alunos e também para que a aprovação não fosse vista como concessão ou benesse. Segundo a equipe, as facilitações geravam pouco valor às aprovações e havia reclamações por parte de alunos que responsabilizavam a escola por ter-lhes aprovado sem condições de acompanhar outra série. Nos registros dos livros de Ata dos Conselhos de Classe, dessa escola, o código para identificar a aprovação por Conselho Final era a indicação para a necessidade de acompanhamento especial ao aluno no ano seguinte.

4.2.5. As mudanças de cidade e de escola: as dificuldades nos processos de adaptação

A mudança de escola vinha causando impacto na continuidade da escolaridade de forma mais significativa do que se havia suposto e causou problemas de adaptação nos processos de integração dos alunos na escola. Tais mudanças estavam relacionadas a fatores econômico-sociais responsáveis pelas migrações inter e intra-estaduais e por fatores escolares. Afetaram não só a relação que os alunos desenvolviam com outros alunos e professores, como também guardavam relação com as situações de reprovação e interrupção escolar, dificultando as relações com o conhecimento escolar.

A busca de melhores oportunidades de trabalho e acesso aos serviços sociais ocasionaram mudanças das famílias das regiões rurais para as urbanas e entre cidades. A cidade de Florianópolis, como área turística, tem sido objeto dessas movimentações que se acirraram da metade do século XX em diante. Pela análise da movimentação de alunos nos registros escolares e de conversas com duas equipes pedagógicas de escolas situadas em região turística, havia famílias que permaneciam

por três a quatro meses na região urbana. Mudavam frequentemente motivados pela possibilidade de melhoria econômica e oportunidade social.

Dez dos treze alunos entrevistados passaram por mudanças de escola: cinco devido a fatores sócio-familiares; quatro a fatores escolares e uma gerada pelos dois fatores. Sete estudantes entrevistados que mudaram pelo menos uma vez, relataram dificuldade de adaptação à escola decorrente de problemas no relacionamento com colegas, com professores, com os conhecimentos escolares, com as normas e formas de organização de cada escola. Essas mudanças e transferências interferiram nas relações desenvolvidas entre os alunos. Os fatores que incidiam sobre essas mudanças estavam relacionados a necessidade de mudança de residência, busca de melhores condições de trabalho, atendimento médico ou fatores propriamente escolares.

A escola, em função da transformação dos espaços públicos em privados, constituiu-se em um dos únicos espaços de encontro, de estabelecimento de relações entre grupos, troca de idéias, espaço de socialização e de aprendizagem. Por isso, estar na escola significava, mesmo que periféricamente, poder pertencer a um grupo. Estabelecer relações positivas com colegas fizeram parte do processo de aprendizagem, e ajudaram a manter os alunos no sistema de ensino.

As transferências de escola realizadas por alunos que enfrentavam dificuldade com os conteúdos escolares, produziam, com freqüência, condições de difícil superação. Os alunos que mudaram de escola apresentavam dificuldade em serem aceitos por parte dos grupos de alunos e de estabelecer novos relacionamentos. Não ser aceito implicava em estar isolado na execução das atividades, dos trabalhos, como também passar por situações de constrangimento que iam desde a atribuição de apelidos até as expressões de rejeição (torcer o nariz, fazer careta ou cara feia).

Os apelidos atribuídos também produziram muitas lágrimas e vontade de deixar a escola, fato que realmente aconteceu com uma delas. Em alguns casos, novas mudanças foram necessárias para que ocorresse à adaptação. Tatiana que enfrentou muitas dificuldades no relacionamento com colegas, recebia apelidos e sentia-se excluída do grupo.

A escola, na sociedade contemporânea, constituiu-se num espaço de sociabilidade. Sendo um lugar reconhecido socialmente e mais livre do que o do

trabalho, mostrou-se o *locus* preferencial de integração para o estudante que se identificava com a forma escolar, para aquele que se distanciava aceitando as regras, para o que se distanciava recusando intimamente as regras. Na escola, os corredores, as escadarias, os espaços coletivos como refeitório e biblioteca eram utilizados para a sociabilidade.

No entanto, o estabelecimento de relações pessoais nem sempre garantia integração positiva com a escolaridade. Nos casos de Camila e Maria Lúcia, a relação com colegas causou o afastamento dos objetivos de escolarização e da escola.

Era evidente que *adaptar-se*, sentir-se aceita pelos colegas, constituiu-se em requisito necessário à continuidade dos estudos. Conseguir estabelecer uma rede de relações entre alunos facilitava a integração. Esse processo passava, não raro, pela organização de novos grupos. No caso de Tatiane e Maria Lúcia o estabelecimento de novas relações pessoais e de formação de grupos de estudos constituiu formas alternativas de apoio mútuo e convivência cotidiana. Para elas, foi importante sentirem-se integradas, construírem identidades e terem estabelecido relações de pertencimento.

As mudanças interferiram, também, favoravelmente nas relações dos alunos com os professores. Esse tipo de relação foi determinante para a continuidade da escolarização dos alunos que apresentavam dificuldades e fundamental na busca de alternativas que iam do atendimento individualizado, facilitação no fechamento das notas, até a aprovação em Conselhos de Classe. Como a aprovação comportava também critérios subjetivos, era importante manter-se bem relacionado com os professores. Muitos alunos que mudaram de escola procuravam construir essas relações. Para aqueles que, antes das mudanças, apresentavam uma trajetória escolar acidentada à adaptação foi penosa e de difícil execução.

A proximidade dos professores possibilitou estabelecer trocas e apoio nas dificuldades, mesmo que essa atitude os afastasse momentaneamente dos grupos de alunos. Vencer as dificuldades nas disciplinas significava utilizar o apoio oferecido pelos professores. No entanto, essa proximidade e apoio nem sempre foram suficientes para aprovação. O distanciamento também se constituiu em estratégia utilizada pelos alunos e forma encontrada para preservar-se de observações jocosas por parte de professores e outros alunos.

As equipes pedagógicas, formadas por supervisores, orientadores e diretores, tinham como função articular as relações entre os alunos e a escola. Apesar do esforço demonstrado por algumas dessas equipes, nem sempre conseguiram resolver o problema de distanciamento entre professores e estudantes, devido de restrição de horários de aula em cada turma, de tempo que cada professor dispunha para atendimento dos alunos. Nas escolas onde havia maior proximidade entre a equipe pedagógica e os estudantes as articulações eram facilitadas.

O tamanho das escolas também interferiu nos processos de integração dos alunos com colegas e professores. Nas escolas aonde era elevado o número de alunos havia maior dificuldade no estabelecimento dos relacionamentos entre professores e alunos. Os professores também enfrentavam dificuldades na obtenção de informações sobre os estudantes.

Quando a integração entre alunos e a escola era abalada ou não se materializava de forma satisfatória, a articulação com o saber era igualmente afetada. A precariedade das relações desenvolvidas entre os alunos e destes com professores, acrescidas das transferências de escolas, eram elementos que favoreciam tanto as reprovações, quanto as interrupções escolares. Dos dez alunos que mudaram de escola, seis foram reprovados nos anos das transferências.

Vários indicadores mostraram que as mudanças escolares afetam a maioria das relações escolares desenvolvidas pelos alunos. As mudanças somadas a outros fatores, apresentaram-se significativas no desencadeamento de situações de reprovação e interrupção escolar. Entretanto, não foi possível concluir que todos os alunos que se mantiveram vinculados à mesma escola, sem mudanças, apresentaram bom rendimento escolar.

4.2.6 Relações de proximidade com o trabalho e com outras modalidades de ensino: o distanciamento da escolaridade regular

Finalmente, como quinto aspecto, verificou-se que a proximidade com o trabalho colaborou no distanciamento da escolaridade regular, com a procura de outras modalidades de ensino, quase sempre no período noturno. A perspectiva de retorno e compatibilização entre escola e trabalho faziam parte dos objetivos desses alunos, mas nem sempre encontravam condições para sua efetivação.

A facilidade de contratação de menores de idade, por parte de pequenas empresas, tem facilitado a entrada no mercado de trabalho de jovens que ainda mantêm vínculo escolar. Para os empregadores é a garantia de garantir funcionários com baixa remuneração, nenhum direito trabalhista e pouca possibilidade de denúncia. O trabalho funciona como um *bico* nessa faixa de idade e estabelece uma relação de cumplicidade. Os jovens sentem-se privilegiados e consideram os empregadores como *benfeitores*.. Tal fato gera controle com dedicação exclusiva ao trabalho e à escola, pouco tempo restando para outras atividades. Ademais, ao treinar seus próprios funcionários, jovens ainda ligados à escola, possibilita o estabelecimento de relações de dependência.

O trabalho remunerado dos entrevistados mostrou-se essencial para a manutenção das condições de vida das famílias e como recurso complementar. Oito alunos começaram a trabalhar precocemente, com 13 ou 14 anos de idade, antes mesmo da conclusão do Ensino Fundamental ou de idade considerada adequada para isso. Todos, independentemente da idade, assumiram muito cedo a posição de trabalhadores em contraposição a de estudantes. Foram iniciados, quase sempre com anuência dos pais ou parentes próximos em pequenos serviços, paralelos à escola. Irmãos também trabalhavam e contribuía para a renda familiar. Alguns não eram remunerados e recebiam presentes em troca.

As alunas Tatiana e Maria Lúcia realizavam desde pequenas tarefas domésticas e acompanhavam suas respectivas mães nas faxinas realizadas. Estevan colaborava com pai nos serviços de jardinagem. Mais da metade dos alunos entrevistados também colaborava nas tarefas domésticas, independente do sexo.

Dos oito estudantes que já haviam trabalhado, sete iniciaram suas atividades em meio período, paralelamente à escolarização. Procuravam equilibrar as duas atividades e permanecer na escola. Entretanto, a fragilidade das condições sociais e econômicas em que viviam a maioria das famílias os tornava suscetíveis à interrupção dos estudos. No momento da realização das entrevistas três alunos trabalhavam meio período e freqüentavam a escola; um permanecia na escola e não estava trabalhando; quatro trabalhavam em período integral, dois deles não mais freqüentavam a escola.

A procura do trabalho, em geral, devia-se às condições econômicas das famílias. A necessidade de contribuir com a renda familiar e a existência de doença

familiar. Entretanto havia casos em que o trabalho tinha função pedagógica disciplinar, uma forma de punição imposta pelos pais no intuito de levar a maior valorização do espaço escolar e familiar.

Para os que atuavam profissionalmente em período integral restava pouco tempo para a conclusão dos estudos. A atividade laboral ocupava grande parte do tempo e muitas vezes relegavam a escolaridade a um plano secundário. Marlon que exercia a função de *Office boy* e estudava no supletivo noturno chegava constantemente cansado e atrasado à aula. A dupla jornada dificultava a inserção social. Assim, a escola era fonte não só de conhecimento, mas espaço de relações sociais, de conversa com colegas – de fofocas, de confidências – espaços raros nas relações da atividade profissional. A grande maioria transitava e dividia o tempo entre o trabalho e a escola; o lazer inseria-se nesse ambiente. Saíam poucas vezes. Sem dúvida, a atividade laboral concorria com a escola e era empecilho para o desenvolvimento de condições ideais de estudo. Era com dificuldade que procuravam administrar o tempo entre as tarefas escolares e os estudos. Esses alunos não conseguiam participar de projetos ou atendimentos específicos de apoio às dificuldades pedagógicas, realizadas quase sempre no contra-turno escolar.

A maioria das alunas que exerciam, alguma atividade remunerada, ou já o haviam feito, desenvolviam atividades de empregada doméstica, situação nem sempre consideradas agradável pelos jovens. Por isso, para Maria Lúcia, estar integrada à escola era a forma que a mantinha afastada do trabalho em período integral. Para Camila, que começou em função da doença da mãe, o trabalho não representava seu objetivo. O irmão de 17 anos era quem sustentava a casa. As tarefas são feitas na medida das possibilidades, geralmente a noite, já que o tempo de estudo se tornava restrito e geralmente antecedia o período de provas. Para os que trabalhavam em período integral e estudavam à noite, as tarefas e atividades escolares eram realizadas exclusivamente na escola. Mesmo o trabalho realizado em meio período, paralelo à escola, dificultava a continuidade dos estudos porque não oferecia condições de apoio suficiente. As relações com a atividade laboral interferiam nos estudos, principalmente daqueles que precisavam de maior tempo de dedicação e apoio da escola ou da família. As dificuldades escolares e a possibilidade de reprovar impulsionavam os alunos a procurarem trabalho e, muitas vezes, os mantinha afastados da escola.

Dos treze entrevistados, dez apresentaram, durante suas trajetórias, dificuldades em se manterem na escola, conseqüentemente apresentavam uma escolaridade bastante acidentada. Três já haviam se deslocado para outras modalidades de ensino, consideradas *mais fracas* e acessíveis a alunos com histórias de dificuldade, inclusive no ensino noturno. Eram impelidos para uma escolaridade *alternativa*, que não lhes proporcionava o mesmo valor da escolarização formal, mas era a única possibilidade de conseguir concluir, pelo menos, o Ensino Fundamental. Era via obrigatória para alunos que não haviam obtido *sucesso na escola*, os repetentes, os excluídos, que encontravam no mercado de trabalho a forma de demonstrar que eram produtivos e precisavam ser valorizados.

Outras modalidades de ensino vinham se tornando o caminho da continuidade dos estudos para alunos com histórico de dificuldades, reprovações, interrupções e defasagem série-idade. A EJA³¹ constituiu-se na alternativa mais procurada para acelerar os estudos. Também, a existência de cursos noturnos, próximos ou no interior das escolas de origem facilitou as transferências. Situavam-se nessa condição quatro entre os treze entrevistados. Para eles era a forma que possibilitou conciliar trabalho e escola, fugir da estigmatização e superar as multirreprovações vividas no ensino regular.

A diferença entre a escola regular e ensino supletivo encontrava-se nas relações dos alunos com os professores, nas orientações dadas e principalmente na disponibilidade de tempo para atendimento às dificuldades escolares. Os freqüentadores dessas modalidades de ensino, na sua maioria, representavam os excluídos da escola regular. Eram portadores de histórias de vida social e escolar interrompidas. Apresentavam sentimentos como à vergonha por sentirem-se *velhos demais* para a escola regular. A mudança para a EJA ou o supletivo permitiram a superação de algumas dificuldades relacionadas à pesquisa e a produção escrita. Formas menos rígidas de controle também foram citadas pelos alunos como diferença entre os dois tipos de ensino.

Nos aspectos relacionados à forma e ao relacionamento professor-aluno havia diferenças entre o ensino regular em algumas escolas e o ensino supletivo noturno.

³¹ Durante o período de identificação dos reprovados e dos que interromperam seus estudos nas escolas pesquisadas foi possível observar um número significativo dos que constavam ou já haviam constado das listas de alunos da EJA.

Nesses espaços escolares era possível contar com a maior ou menor disponibilidade do professor. As diferenças se mostraram substanciais entre as escolas regulares de Ensino Fundamental e a EJA. Na última as formas de organização da grade curricular tinham como eixo principal a pesquisa com enfoque temático interdisciplinar. Os trabalhos eram realizados coletivamente e as orientações dadas por grupo de professores representantes das diversas áreas de ensino. A pesquisa possibilitava um conhecimento mais amplo que o ensino por disciplinas, dependendo do tema escolhido e dos recursos materiais disponíveis como livros, jornais e revistas. A presença dos professores em sala para orientações era constante.

Por outro lado, reconheciam que o ensino supletivo e a EJA eram considerados formas de *ensino mais fraco*, e geravam insegurança para aqueles que almejavam continuar os estudos, principalmente no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do cotidiano escolar considerado por meio das relações que os estudantes, envolvidos em situações limites na escola, como as reprovações e interrupções escolares, exigiu a utilização de metodologias que se articulassem entre diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, a antropologia e a educação, nos níveis macro, meso e micro.

O caminho teórico-metodológico percorrido possibilitou estabelecer processos de entrecruzamento entre as informações quantitativas e qualitativas e desvelou elementos significativos para o entendimento das diferentes dimensões que envolviam os processos que levavam alunos das classes populares a permanecer ou a afastar-se da escola. A escolha pela elaboração dos perfis de configurações (LAHIRE, 1997) permitiu apresentar a dinâmica dessas aproximações e afastamentos. Implicou ainda considerar uma multiplicidade de fatores que agiam de forma articulada, dependendo de cada sujeito e das relações que estes desenvolveram com a escola. Também mostrou que não somente os fatores escolares são responsáveis pelos processos de exclusão. Entender essas relações foi importante para a compreensão de como esses elementos produziram impactos diferentes em cada estudante e suas famílias.

Essa constatação possibilitou entender melhor a realidade escolar dos estudantes e permitiu captar a dinâmica das relações escolares, considerando que os fatores que incidem sobre a continuidade ou não dos estudos não podem ser pensados como dependentes de um único elemento ou de responsabilidade exclusiva dos estudantes, ou das suas condições socioeconômicas e familiares.

Por outro lado, a questão da democratização e da universalização do Ensino Fundamental, discutida na última década, tem mostrado que o acesso à escola não pode ser pensado como fator de inclusão escolar desvinculado dos processos de aprendizagem, permanência e conclusão dos estudos de forma qualificada. As reprovações e interrupções escolares causaram impacto na maioria das histórias escolares de alunos que viveram tais situações. A superação dessas dificuldades tem se constituído para a maioria dos estudantes num processo de busca de estabelecimento de relações com colegas, professores num modelo escolar que individualiza e premia pelo mérito.

Embora nos sistemas de ensino e nas escolas estudadas fossem observadas mudanças de postura e discursos voltados à inclusão, as histórias desses alunos mostraram que existe um processo de naturalização das relações de exclusão, principalmente nas situações de reprovação e interrupção escolar. De todos os investigados que interromperam seus estudos, nenhum havia sido procurado diretamente, pelas escolas nas quais haviam estudado, para tentar dissuadi-los da decisão de interrupção ou pelo menos indagar sobre os fatores que os aproximavam das relações com a escola e quais os afastavam dela. Esse processo, já identificado por Bourdieu e Champagne (2002), em suas pesquisas, reafirmava as formas que têm marcado a escolaridade de muitos alunos. São formas, quase sempre balizadas pela subjetividade.

Durante o desenvolvimento da pesquisa não foram observadas políticas que incentivassem a permanência dos alunos que apresentavam maior dificuldade nas escolas estudadas. As poucas iniciativas nesse sentido têm representado projetos pontuais voltados à regularização dos fluxos escolares e a redução dos gastos com educação, quase sempre, marcadas pelo caráter temporário e descontínuo das ações e, em grande parte, guardam relação com a necessidade de reduzir gastos e facilitar a entrada e a saída de alunos na escola, independente da qualificação alcançada.

Nas escolas as ações desenvolvidas estavam voltadas em maior número para atividades que privilegiavam a recuperação de conteúdos exclusivamente em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, nem sempre prioritárias para aqueles que apresentavam dificuldades acumuladas nas diversas séries cursadas ou os multirrepetentes. Já nas redes de ensino, na década de 1990 e 2000, Também, encontravam-se direcionadas prioritariamente para as regulamentações dos processos de avaliação do rendimento escolar. Muitas das discussões e alterações foram propostas visando à sistematização de um processo inclusivo de avaliação e que possibilitasse o estabelecimento de diagnósticos e correção de rumos. Entretanto, essas diretrizes não têm conseguido efetivar na prática os princípios propostos. As práticas de organização das escolas não diferiam e eram definidas por diretrizes centrais com maior ou menor supervisão e controle, dependendo dos que grupos responsáveis pela gerência das secretarias de educação. No entanto, as indicações que possibilitavam avançar nos processos de avaliação nem sempre eram aceitos pelas escolas. As séries iniciais se mostravam mais permeáveis à absorção de novos elementos de organização curricular e de avaliação. Os grupos de professores e equipes pedagógicas de quinta a oitava séries se mostraram mais arraigados à permanência de modelos de organização do trabalho por

disciplina e em avaliações quantitativas. Entretanto, as trajetórias escolares cotidianas dos alunos têm apresentado algumas mudanças. Muitos professores vêm possibilitando a realização de avaliações em grupo e posturas que privilegiam o processo de aquisição do conhecimento.

No entanto, essas alterações não tem sido suficientes para a mudança nas formas das relações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e têm contribuído para a ampliação do número de reprovações e interrupções escolares, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

Para os alunos havia diferenças significativas entre as formas de organização e avaliação e as atividades desenvolvidas pelos professores nas diferentes disciplinas. Enquanto, tradicionalmente, as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa eram consideradas maiores responsáveis pelas reprovações, nos levantamentos realizados foram observadas variações significativas para ocupação desse espaço. As disciplinas de Geografia e História mostraram-se definidoras nas reprovações de alunos nas quintas séries. Também, a disciplina de Língua Estrangeira – Inglês destacou-se no número de reprovações em cinco das escolas pesquisadas e em três escolas municipais guardavam relação com o mesmo professor.

A questão das dificuldades acumuladas desde as séries iniciais também se mostraram como facilitadoras da ocorrência de novas reprovações. Muitos dos alunos estudados, que reprovaram ou interromperam seus estudos na quinta série, também apresentaram reprovações nas duas primeiras séries do Fundamental. Essas dificuldades mostravam-se mais acentuadas durante o processo de transição das séries iniciais para as finais. Muitos alunos destacaram em seus relatos as dificuldades desse período de transição demarcadas por um maior número de professores e novas formas de organização do conhecimento.

Não somente as mudanças entre essas duas etapas de ensino foram relacionadas. A mudança de escola foi um dos fatores destacados pelos alunos entrevistados. Dez dos treze alunos passaram por mudanças de escola: cinco devido a fatores sócio-familiares; quatro a fatores escolares e uma gerada pelos dois fatores. Sete deles as relacionaram à dificuldade de adaptação à escola decorrente de problemas no relacionamento com colegas, com professores, com os conhecimentos escolares, com as normas e formas de organização de cada escola. Alguns justificaram a interrupção dos estudos a partir da dificuldade de adaptação.

Essas mudanças não somente interferiram na escolaridade dos alunos, mas também nas relações familiares. A caracterização das famílias dos entrevistados mostrou que pais e irmãos também apresentavam uma escolaridade marcada por interrupções, reprovações, retornos e dificuldade na continuidade dos estudos. Mesmo que este estudo aponte que não havia determinismos nas relações entre escolaridade e continuidade dos estudos, sem dúvida, são as classes populares as mais atingidas pela exclusão escolar.

A produção dos dados referentes à reprovação escolar e à interrupção dos estudos destacou a quinta série como a que, no Ensino Fundamental, apresentou maior incidência de casos de exclusão. Mesmo assim, foi importante destacar que os dados de interrupção se mostravam subestimados. A forma de organização das informações dificultava o acompanhamento das movimentações de alunos nas escolas e deixava de registrar as interrupções ocorridas entre os anos letivos e considerava como aluno reprovado por falta aqueles que haviam deixado a escola. O trabalho cuidadoso de uma secretaria possibilitou o acompanhamento dessas informações e apontou que o número de interrupções foi significativamente maior do que os dados oficiais apresentavam. As movimentações de ida e volta à sala de aula durante o ano letivo também não foi registrado, o que poderia ser útil na definição de ações preventivas nas escolas.

A produção de informações a partir dos relatórios finais por turma e por alunos nas escolas pesquisadas também possibilitou inferir que existia relação direta entre reprovação e interrupção escolar. A ocorrência de múltiplas reprovações e a organização por série nos sistemas de ensino estudados impossibilitava aos alunos repetir apenas nas disciplinas nas quais havia reprovado. No acompanhamento das trajetórias dos alunos foi possível observar que os alunos tendiam a reprovar naquelas disciplinas nas quais haviam sido aprovados no ano anterior. Muitas vezes mostravam avanços após a reprovação conseguindo aprovação em muitas disciplinas, mas nem sempre em todas, o que os levavam novamente à reprovação. Alguns, após várias tentativas, interrompiam os estudos.

Por outro lado, apesar de as condições sociais, culturais e escolares mostrarem-se facilitadoras para as interrupções, os alunos apresentavam comportamentos persistentes tanto na permanência como nos retornos à escola. A ida para os cursos noturnos e para outras modalidades de ensino mostraram-se como

alternativas para a continuidade escolar, embora muitos argumentassem que não havia a mesma qualificação neste tipo de ensino em relação à escolaridade regular.

Na maior parte dos casos o trabalho era o principal concorrente à reprovação e interrupção escolar. Todos os entrevistados apresentaram vinculação com as relações de trabalho e iniciaram suas atividades de forma concomitante e em idade precoce, geralmente a partir dos onze anos de idade, geralmente com o conhecimento e aprovação dos pais. Entretanto, eram os alunos que apresentavam maior dificuldade e situações de reprovação os que tendiam a ocupar-se cada vez mais com as atividades profissionais, principalmente após o acirramento das dificuldades escolares.

Atentar para as singularidades das histórias de reprovação e interrupção escolar dos alunos estudados permitiu refletir sobre as regularidades combinadas que os perfis de configurações possibilitaram vislumbrar. Sem dúvida a escola para esses alunos nem sempre se mostrou significativa e nem apresentava sentido pela forma como estava organizada. Em grande parte dos casos de alunos que haviam passado por situações de reprovação e interrupção, as condições de exclusão da escola mostraram-se muito presentes. Entretanto, foi possível vislumbrar como a escolarização, o contato com o conhecimento socialmente produzido altera as condições sociais e familiares dos estudantes. Por isso, torna-se tão importante pensar que é necessária a constituição de políticas de permanência sem cair em modelos homogeneizantes ou deterministas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- ALMEIDA, L. M.C. Evasão e repetência nas 5ª séries no 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**. S. Paulo, n. 56, fev. 1986. P. 106-110.
- ARROYO, M. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 11-26.
- AURAS, G. M. T. Política de modernização econômica e formação do professor das séries iniciais em Santa Catarina. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação/ UFSC, Florianópolis, ano 13, v. 23, jan/jun. 1995.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. Tradução de Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 1997**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 1998**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 1999**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2000**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2001**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2002**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censoescolar>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasil, Regiões, Unidades da Federação, 1997. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasil, Regiões, Unidades da Federação, 1998. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasil, Regiões, Unidades da Federação, 1999. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 de abr. 2004>
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasil, Regiões, Unidades da Federação, 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 de abr. 2004>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasil, Regiões, Unidades da Federação, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 de abr. 2004>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, Brasil, Regiões, Unidades da Federação, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 10 de abr. 2004>

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei n. 5692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CABRAL NETO, A. Ampliação das oportunidades educacionais: realidade ou direito negado? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, nov. 1996. p. 36-46.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **Os estudos da escola**. Porto Alegre: Porto Editora, 1996. p. 121-149.

CANÁRIO, R. ALVES, N.; ROLO, C. **Escola e exclusão social**: para uma análise crítica da política Teip. Lisboa: EDUCA (Instituto de Inovação Educacional, Universidade de Lisboa), 2001.

CARVALHO, J.M. de; **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001. p. 231-252.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, p.11-40, jan/abr. 2004.

CHAGAS, M. E. P. **Estudo da dificuldade do aluno da 5ª série em relação à escola**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Faculdade de Educação, 1977 [Dissertação de Mestrado]

CHARLOT, B. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, J. C. *et al.* (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SMED, 2000a. p. 169-177.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, mai.1996. p. 47-63.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Conselhos de Classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, S. Paulo: Papirus, 2004.

DAVIES, N. Governo FHC: “toda criança na escola?” – quando 1+ 1 é mais do que 2... nas estatísticas oficiais! In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.445-464.

DIAS-DA-SILVA, M. H. **Passagem sem rito**: as 5ª séries e seus professores. Campinas, S. Paulo: Papirus, 1997.

DOMINGUES, M. H.M.S. **Escola de 1º grau: passagem da 4ª para a 5ª série**. S. Paulo: PUC/SP, Faculdade de Educação, 1985 [Tese de doutorado]

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação/IEC, Rio de Janeiro, ano III, n. 3, mar. 1998. p. 27-33.

ESCOLA 1E. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 1E. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESCOLA 1M. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 1M. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESCOLA 2E. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 2E. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESCOLA 2M. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 2M. **PPP** (Projeto Político Pedagógico) e **PES** (Plano Estratégico Situacional) 2000-2004.

ESCOLA 2M. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESCOLA 3M. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 3M. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESCOLA 4E. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 4E. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. SED. 2000-2004a

ESCOLA 4M. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 4M. **PPP** (Projeto Político Pedagógico) e **PES** (Plano Estratégico Situacional) 2000-2004a.

ESCOLA 4M. **Projeto de Desenvolvimento de Atividades de FUTSAL**. Convênio com a UNISUL, 2003-2005.

ESCOLA 4M. **Relatórios descritivos do rendimento dos alunos da Classes de Aceleração**, Nível II, dez. 2000

ESCOLA 4M. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESCOLA 5E. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 5E. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. SED. 2000-2004^a

ESCOLA 6M. **Atas de Conselho de Classe bimestrais e finais das quintas séries do Ensino Fundamental**. Livro de Atas 2000-2004b

ESCOLA 6M. **Relatórios Finais de Avaliação do rendimento escolar de alunos das quintas séries do Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação. 2000-2004a

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 7-28.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ser professor: avaliar e ser avaliada In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

FARIA FILHO, L. M.de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRARO, A.R. **Fatores escolares e não escolares do rendimento no ensino de 1º grau**. Ijuí: Universidade do Rio dos Sinos, 1975.

_____. Da universalização do acesso à escola no Brasil e da qualidade das estatísticas da educação. [Versão em português pelo autor do texto *De la universalización del acceso a la escuela em el Brasil y de la calidad de las estadísticas de la educacion* apresentado na Conferencia Internacional de Sociología de la Educación, promovida pela Internacional Sociological Association/ISA, Universidade de Buenos Aires] Buenos Aires, Argentina, 25 e 28 ago. 2004b.

_____. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, 1999. p. 22-47.

_____. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A.; GIL, C.H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004a. p. 48-65.

FERRARO, A. R.; MACHADO, N. C. F.. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, Ano XXIII, v. 23, n. 79, ago. 2002.

FLORIANÓPOLIS, **Ofício circular da Comissão Especial ampliada de avaliação** n. 1/98. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Conselho Municipal de Educação, 1998b.

FLORIANÓPOLIS, **PES**, Plano estratégico situacional da Escola Básica 6M, Secretaria Municipal de Educação, 1999a.

FLORIANÓPOLIS, **Proposta Curricular para a rede municipal de ensino de Florianópolis**-Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular. Florianópolis: EDEME, 1996.

FLORIANÓPOLIS, Reflexões sobre o texto *O papel da avaliação na construção do processo ensino-aprendizagem*, arquivados na Diretoria de Ensino, Secretaria Municipal de Educação. out/nov. 1999b.

FLORIANÓPOLIS, **Resolução 005 de 16 de dezembro de 1997**. Define a organização didática referente a avaliação, recuperação, aprovação, reprovação, Ensino Religioso e grade curricular para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, 1997.

FLORIANÓPOLIS, **Resolução 009 de 21 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação, Florianópolis, 1998a.

FLORIANÓPOLIS, **Resolução 03 de 26 de novembro de 2002**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação, para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação, Florianópolis, 2002.

FLORIANÓPOLIS, **Resolução 1 de 2 de maio de 2000**. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, aprovação e reprovação para o Ensino Fundamental da rede Municipal do Ensino de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação, Florianópolis, 2000b.

FLORIANÓPOLIS. **Classes de Aceleração**: a cidadania numa nova práxis educativa. Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis, 2000a.

FOLHA DE S. PAULO, Folha de S. Paulo Online, S. Paulo. Educação, Brasil, último lugar no Pisa.. Disponível em <http://www.terra.com.br/educacao/htm>. Acesso em 30 de maio de 2006.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, A.L. S. de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. S.Paulo: Cortez, 2003. p. 57-82.

FREITAS, M. V. de. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz H. da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 208-217.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FAVERO Osmar. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-68.

GHIRALDELLI, P. A vara teimosa (debatendo com Paolo Nosella). **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 24, 1986. p. 116-145.

GRISAY, A. Repetir o ano ou adequar o currículo. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 93-110.

HANFF, B. B. C. Processos pedagógicos e políticos nas Classes de Aceleração: possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar. In: **IV Seminário de pesquisa da educação da região sul**, nov. 2002. Florianópolis. Mesa Redonda n. 96, Eixo temático 2 – Didática, currículo e processos de escolarização, 2002. 1 CD-ROM.

HANFF, B. B. C. et al. **Buscando encontrar soluções para o fracasso escolar das 5ª séries**. (Relatório de pesquisa) Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, 1999. (mimeo)

HANFF, B. B. C. et al **Fracasso escolar nas quintas séries**: uma experiência com o cotidiano da sala de aula. (Relatório de pesquisa) Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, 1995. (mimeo)

HANFF, B. B. C; BARBOSA, R.; KOCH, Z.. Classes de aceleração: “pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos/UFSC/CED. Florianópolis, v. 1, n. 1, 1999. p. 27-46.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, jul. 1998. p. 5-34.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino, apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KASSAR, M. de C. M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação/ UFSC, Florianópolis, v. 21, n. 2, jul/dez. 2003. p. 413-466.

KLEIN, R. Produção e utilização dos indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, n. 206, 207, 208, jan/dez. 2003. p. 107-15.

KOCH, Z. M. **Uma leitura da questão do fracasso escolar na escola pública catarinense**. Florianópolis: UFSC, 1989, p. 47. [Dissertação de Mestrado],

KOVACS, K. O Informe da OCDE sobre o fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43-47.

LAHIRE, B. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-75.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LANGOUËT, G. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, v. 20, n. Especial, jul.-dez. 2002. p. 85-106.

LEITE, S. A.S. A passagem para a 5ª série: um projeto de intervenção. **Cadernos de Pesquisa**, S. Paulo, n. 84, fev. 1993. P. 31-42.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, C. C. **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MANSANO FILHO, R. OLIVEIRA, R. Portela de; CAMARGO, R. B. de. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, C. de *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 37-60.

MARCHESI, A.; G. C.H. (Org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUESI, Á. LUCENA, R.. A representação social do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.) **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 124-135.

MORAES, M. C. M. de; MÜLLER, R. G. História e experiência: contribuições de E.P.Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC, Florianópolis, v. 21, n. 02, jul/dez. 2003. p. 329-349.

MUSEU DA TV BRASILEIRA. **Portal Pró TV**. Disponível em: <http://www.museudatv.com.br>. Acesso em: 5de junho de 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, a. XXIII, n. 78, abr./2002. p. 15-36.

OLIVEIRA, O. M. M. de. **A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau em Santa Catarina**. São Paulo: PUC/SP, 1984. [Dissertação de Mestrado]

PAIVA, V.; GUIMARÃES, E.; PAIVA, E.; DURÃO, A. V. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, J. (Org.). A realidade das escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade e Educação**: Revista semestral de Ciências Sociais e Educação/IEC, Rio de Janeiro, ano III, n. 03, mar. 1998. p. 44-99.

PARO, V. H.. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEREZ, J.R. R.. Ensino Fundamental. In: CASTRO, M. H. G. de; DAVANZO, Á. M. Q. (Orgs.). **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETITAT, A. **Produção da escola: produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p. 76-106.

RANZANI, I. S. L. **Contribuições ao diagnóstico da evasão escolar das 4as. para as 5as. séries em Vargem Grande do Sul**. S. Paulo: PUC/SP, 1976 [Dissertação de Mestrado]

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

RIBEIRO, S. C. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, fev. 1993. p. 63-82.

_____. A pedagogia da repetência. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo: USP, v. 5, n. 12, 1991. p. 7-22.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ROSÁRIO, H. M. N. do. **A exclusão na escola segundo os próprios excluídos**: um estudo de caso. Universidade Católica de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Pelotas, 2002. [Dissertação de Mestrado]

SAMPAIO, M. das M. F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. 2. ed., São Paulo: EDUC, 1998.

SANT`ANA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA, **Censo Escolar de 1997-2002**. Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Diretoria de Planejamento e Coordenação. Gerência de Informações Educacionais. Florianópolis, 1997-2002.

SANTA CATARINA, **Classe de Aceleração de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**. Secretaria do Estado De Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino. Diretoria de Ensino Fundamental, 1998c.

SANTA CATARINA. **Diagnóstico da realidade educacional de Santa Catarina**. Secretaria da Educação, Florianópolis, 1984

SANTA CATARINA. **Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica**: Ensino Fundamental e Ensino Médio, Secretaria de Estado, da Educação e do Desporto, 2000b.

SANTA CATARINA. **Lei complementar** n. 170 de 7 agosto 1998. Atribui novo enfoque ao processo de avaliação da aprendizagem. Secretaria Estadual de Educação, 1998b.

SANTA CATARINA. **Plano estadual de educação, 1969- 1980**. Secretaria de Educação e Cultura. Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 23 de dezembro de 1969.

SANTA CATARINA. **Projeto Série**, 1997-2002, Secretaria de Estado da Educação e Inovação. Diretoria de Planejamento e Coordenação. Gerência de Informações Educacionais. Florianópolis, 1997-2002.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina** (Versão preliminar) Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 1997.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Temas Multidisciplinares). Florianópolis: COGEM, 1998a .

SANTA CATARINA. **Resolução n. 023** de 09 de maio de 2000. Conselho Estadual de Educação. 2000a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado, Educação e Desporto **Aspectos gerais do Estado**. Florianópolis, 1980. [Relatório]

- SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, C. A. D. da; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. da. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002. p. 27-46.
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. **Dados**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, 2000. Disponível em: <<http://email.terra.com.br/cgi-bin/webmail.exe/Dados->>Tendências da desigualdade educacional no Brasil. Acesso em 21 jan. 2006.
- SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, M. C. C. C. de S. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da Clínica**, v. 3, n. 5, jul./dez. 1998. p. 63-83.
- SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 71, jan. 2000. p. 9-20. (Programas de correção de fluxo escolar)
- TORRES, R. M. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34-42.
- VALENTE, J. A. Criando oportunidades de aprendizagem continuada ao longo da vida. **Pátio**. Ano IV, n. 15, nov.2000/jan.2001. p. 8-12.
- VALLE, I. R. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.
- VALLE, I.R.; MIZUKI, G. E. de P. CASTRO, I. M. F. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan/abr. 2004. p.187-212.
- XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO,M.P; TEIXEIRA,R.A. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- _____. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 18-43.

A N E X O

Tabela 1 - Indicadores de reprovação escolar nas 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais e municipais em Santa Catarina 2000-2002

	Série	2000		2001		2002	
		Repr.	%	Repr.	%	Repr.	%
Esc. Estaduais de S. Catarina	1ª série	9.100	18,4	8.681	17,2	8.070	16,9
Esc. Municipais S. Catarina	1ª série	9.894	14,3	10.009	13,6	9.888	13,2
Esc. Estaduais de S. Catarina	5ª série	11.093	14,2	12.613	16,0	13.462	17,2
Esc. Municipais S. Catarina	5ª série	4.391	11,9	4876	12,3	5.302	12,4

Fonte: Censos Escolares 1997-2002 INEP/MEC/ Brasil.

Tabela 2 - Indicadores de reprovação escolar nas 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, nas escolas estaduais e municipais em Florianópolis 1997-2002

Séries		1997		1998		1999		2000		2001		2002	
		Repr.	%	Repr	%	Repr	%	Repr	%	Repr	%	Repr	%
Esc.Estadual	1ª	1.142	32,0	1.059	29,7	977	29,2	971	29,3	889	23,7	801	21,3
Esc.Municip	1ª	267	20,2	359	23,4	252	17,7	315	17,2	343	17,8	279	13,7
Esc.Estadual	5ª	3.453	23,5	726	20,6	811	22,7	645	18,9	718	20,7	768	22,7
Esc.Municip	5ª	439	23,5	395	21,7	440	23,1	401	21,7	455	22,0	407	19,3

Fonte: Censos Escolares 1997-2002 INEP/MEC/ Brasil.

Tabela 3 - Números relativos e absolutos das reprovações nas quintas séries em escolas municipais de Florianópolis 1997-2002

% de reprovações	1997	1998	1999	2000	2001	2002
	Escolas Munic.	Escolas Munic.	Escolas Munic.	Escolas Munic.	Escolas Munic.	Escolas Munic.
0,0 – 20,0	9 (42,8)	13 (59,1)	11 (50,0)	12 (54,5)	10 (45,5)	12 (52,2)
20,0 – 40,0	11 (52,4)	8 (36,4)	9 (40,9)	8 (36,4)	11 (50,0)	10 (43,5)
40,0 – 60,0	1 (4,8)	1 (4,5)	2 (9,1)	2 (9,1)	1 (4,5)	1 (4,3)
60,0 – 80,0	-	-	-	-	-	-
80,0–100,0	-	-	-	-	-	-
	21 (100,0)	22 (100,0)	22 (100,0)	22 (100,0)	22 (100,0)	23 (100,0)

Fonte: Elaborada com Base de Dados do Censo Escolar/ SEE/SC – 1997-2002.

Tabela 4 – Números relativos e absolutos da reprovação nas quintas séries em escolas estaduais do município de Florianópolis 1997-2002

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
% de reprovações	Escolas Estad.	Escolas Estad.	Escolas Estad.	Escolas Estad.	Escolas Estad.	Escolas Estad.
0,0 – 20,0	10 (31,3)	19 (55,9)	17 (50,0)	20 (55,6)	16 (47,1)	17 (51,5)
20,0 – 40,0	20 (62,5)	12 (35,3)	14 (41,2)	13 (36,1)	18 (52,9)	11 (33,3)
40,0 – 60,0	1 (3,1)	3 (8,8)	3 (8,8)	3 (8,3)	-	5 (15,2)
60,0 – 80,0	-	-	-	-	-	-
80,0 – 100,0	1 (3,1)	-	-	-	-	-
	32 (100,0)	34 (100,0)	34 (100,0)	36 (100,0)	34 (100,0)	33 (100,0)

Fonte: Elaborada com Base de Dados do Censo Escolar/ SEE/SC – 1997-2002.

Tabela 5 – Números relativos e absolutos da interrupção escolar nas primeiras e quintas séries do Ensino Fundamental em Santa Catarina e no Município de Florianópolis 1997-2002

	Série	1997		1998		1999		2000		2001		2002	
		Aband	%	Aband	%	Aband	%	Aband	%	Aband	%	Aband	%
Sta Catar.	1 ^a	3178	10,6	2627	10,6	1985	8,7	2052	9,3	1095	9,2	467	6,4
Fpolis	1 ^a	399	8,4	356	7,6	252	6,8	302	7,3	215	5,3	85	2,2
Sist.Estad.	5 ^a	567	12,4	414	9,5	330	7,7	318	7,7	245	6,3	193	5,2
d.													
Fpolis	5	84	4,5	74	3,7	52	2,7	29	1,5	32	1,6	13	0,6
Sist.Munic	5 ^a	133	6,4	160	8,4	101	5,0	74	3,7	63	2,8	45	2,0

Fonte: Projeto série/SEE/SC 1997-2002

Tabela 6 - Perfil da interrupção escolar em escolas estaduais e municipais do Município de Florianópolis 1997-2002

% Aband.	1997		1998		1999		2000		2001		2002	
	Esc. Estad.	Esc. Munic	Esc. Estad.	Esc. Munic	Esc. Estad.	Esc. Munic	Esc. Estad.	Esc. Munic	Esc. Estad.	Esc. Munic	Esc. Estad.	Esc. Munic
0,0 – 10,0	19 (54,2)	14 (63,7)	23 (62,2)	14 (73,7)	16 (53,4)	19 (82,6)	24 (70,5)	19 (95,0)	19 (70,4)	22 (100,0)	21 (75,0)	20 (100,0)
10,0 – 20,0	4 (11,4)	6 (27,3)	7 (18,9)	4 (21,0)	7 (23,4)	4 (17,4)	4 (11,8)	1 (5,0)	6 (22,2)		5 (17,9)	
20,0 – 30,0	7 (20,0)	1 (4,5)	2 (5,4)	1 (5,3)	4 (13,3)		2 (5,9)		1 (3,7)		2 (7,1)	
30,0 – 40,0			2 (5,4)				2 (5,9)					
40,0 – 50,0	2 (5,7)		1 (2,7)		1 (3,3)		2 (5,9)					
50,0 – 60,0	1 (2,9)		1 (2,7)		1 (3,3)							
60,0 – 70,0	1 (2,9)		1 (2,7)		1 (3,3)							
70,0 – 80,0									1 (3,7)			
80,0 – 90,0												
90,0 – 100,0	1 (2,9)	1 (4,5)										
Total	35 (100,0)	22 (100,0)	37 (100,0)	19 (100,0)	30 (100,0)	23 (100,0)	34 (100,0)	20 (100,0)	27 (100,0)	22 (100,0)	28 (100,0)	20 (100,0)

Fonte: Elaborada com base de Dados do Censo Escolar/SEE/SC – 1997-2002.

Tabela 8 - Situação em 2004 de alunos reprovados na quinta série em escolas estaduais e municipais 2000 a 2003

Escolas Estaduais	Continua na escola	Interrompeu	Transferiu de escola	Total de Reprovados
1E	20 (44,4)*	18 (40,0)	7 (15,5)	45 (100,0)
2E	118 (45,3)	109 (41,9)	32 (12,3)	260 (100,0)
3E	52 (43,3)	25 (20,8)	43 (35,8)	120 (100,0)
4E	25 (38,5)	24 (36,9)	16 (24,6)	65 (100,0)
5E	11 (47,8)	6 (26,0)	6 (26,0)	23 (100,0)

Escolas Municipais

2M	33 (47,8)	26 (35,7)	10 (14,5)	69 (100,0)
1M	52 (32,9)	39 (24,7)	67 (42,4)	158 (100,0)
3M	24	16	7	47
4M	26 (40,6)	25 (39,1)	13 (20,3)	64 (100,0)
5M	34 (41,9)	27 (33,3)	20 (24,3)	81 (100,0)
6M	58 (40,5)	48 (33,5)	37 (25,9)	143 (100,0)

Fonte: Elaborada com Base nos Dados Coletados nos Relatórios Finais de Aproveitamento /SEE/SC – 2000-2004.

* Os números entre parênteses indicam o percentual correspondente.

Tabela 9 - Períodos de expedição de transferência da Escola 6M no Município de Florianópolis 2000-2002

Período de expedição de transferências	Número de Transferências	%
Janeiro-Fevereiro	15	10,1
Março-Abril	53	35,5
Maio-Junho	35	23,5
Julho-Agosto	26	17,4
Setembro-Outubro	15	10,1
Novembro-Dezembro	5	3,4
Total	149	100,0

Fonte: Elaborada com Base nos Dados Coletados nos Relatórios Finais de Aproveitamento/SEE/SC – 2000-2004.